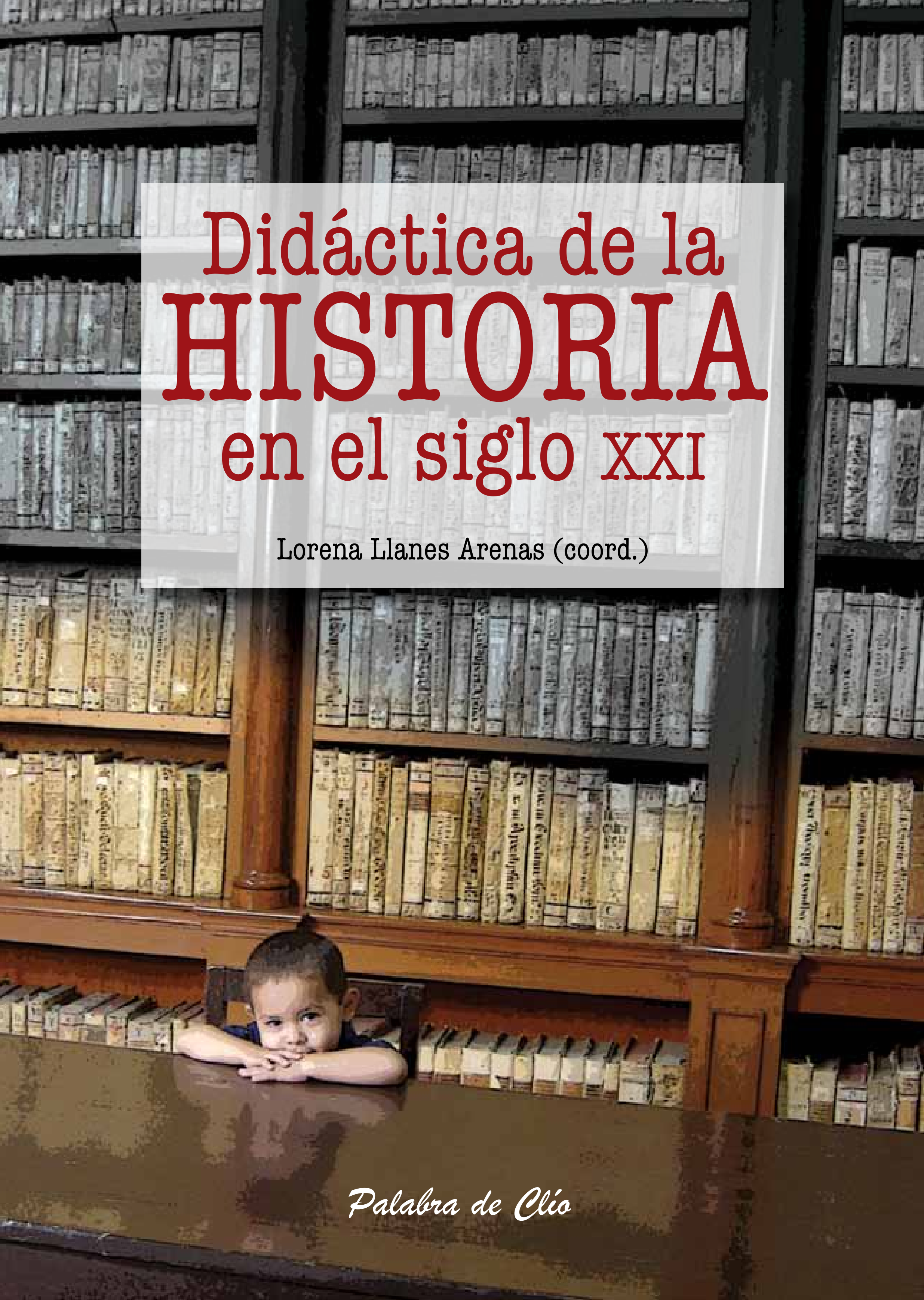
Didáctica de la HISTORIA en el siglo XXI

Lorena Llanes Arenas (coord.)



Palabra de Clío

Didáctica de la Historia para el siglo XXI

Lorena Llanes Arenas (coord.)



Coordinación editorial: José Luis Chong
Cuidado de la edición: Rafael Luna y Víctor Cuchí
Diseño de cubierta: Patricia Pérez

Primera edición: 2012

Insurgentes Sur # 1810. Colonia Florida.
CP 01030 Mexico, D.F.

ISBN: 978-607-95645-0-6

Impreso y hecho en México
www.palabradeclio.com.mx

Índice

A Mireya Lamoneda
y Andrea Sánchez,
maestras y amigas.

Introducción

Lorena Llanes Arenas

En nuestro sistema educativo la enseñanza se caracteriza por su diversidad, ya sea en las aulas o a distancia, en sistemas escolarizados o abiertos, en medios rurales o urbanos, por mencionar algunos ejemplos. Sin embargo, la manera en que se lleva a cabo, principalmente en las aulas, sigue basándose en la reproducción de cursos tradicionales, teóricos, academicistas, centrados en la transmisión de conocimientos acabados. Pero, en la actualidad, estos esquemas de enseñanza ya no resultan adecuados para las necesidades y expectativas de una sociedad ávida de obtener preparación que le permita no sólo saber, sino también saber hacer, comprender lo que aprende y aplicarlo en la interpretación de la realidad que le circunda. Por esto, se han aplicado sucesivas reformas educativas a escala nacional e internacional para reorientar la enseñanza y sustentarla en modelos educativos centrados en las necesidades de la persona que aprende, así como en el marco de la sociedad y la cultura en la que se desenvuelve.

Este libro es una invitación a reflexionar acerca de la docencia, la divulgación y la profesionalización de la enseñanza de la Historia en el ámbito escolar. La organización de los temas que contiene este texto se concibió hace algunos años gracias a la inquietud de algunos alumnos y egresados de la carrera de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras del Sistema de Universidad Abierta de la UNAM, por investigar, compartir experiencias y conocer algunas causas por las que la Historia sigue resultando una disciplina poco atractiva a los estudiantes de los diversos grados escolares del sistema educativo mexicano, sabedores de que buena parte del quehacer del historiador está directamente ligado con el ámbito educativo.

El libro está conformado por cuatro capítulos, en los que encontraremos diferentes voces que realizan una revisión —no exhaustiva, aunque integral—

de lo que representan los conceptos de docencia-divulgación, enseñanza y didáctica de la Historia en México. Se espera que este texto atraiga la atención de docentes e historiadores interesados en la enseñanza y didáctica de la Historia en la educación básica, media superior y superior de nuestro país, y en buena medida dé pie a un análisis más profundo e integral sobre sus circunstancias, problemática y perspectivas, con la participación de todos los actores involucrados en ella.

Docencia: ¿quiénes enseñan la historia?

La práctica docente exige constante reflexión y análisis, porque es una búsqueda y toma de conciencia sobre la manera de actuar e impartir la disciplina. En el caso de la Historia, infinidad de textos abordan las dificultades de su enseñanza y aprendizaje, aunadas al déficit de motivación para fomentar el gusto por estudiarla. Sin embargo, resulta evidente que en la práctica prevalece el desconocimiento sobre las alternativas formuladas para enfrentar tales dificultades: los resultados recientes de la prueba *Enlace*[1] reflejan que la disciplina no se entiende y enseña de manera adecuada, porque se sigue replicando el tipo de enseñanza tradicional.

En este capítulo encontraremos tres puntos de análisis relacionados con la formación docente, el primero se refiere a la preparación de profesores en la Escuela Normal Superior de México; en el segundo, se aborda la formación de historiadores como docentes en algunas universidades mexicanas; y un tercer punto muestra, a través de encuestas y entrevistas, la percepción de estudiantes de segundo de Secundaria, acerca de cómo son sus clases de Historia.

En el primer ensayo del capítulo, Leslie Mercado y Yabin Silva revisan el mapa curricular de las licenciaturas impartidas en la Escuela Normal Superior, en educación primaria y secundaria. Dichas licenciaturas están planeadas con fundamentos psicopedagógicos y didácticos. En esta exploración los autores identificaron que las asignaturas que abordan la metodología y teoría de la Historia, base conceptual del conocimiento y enseñanza de la disciplina, son insuficientes. Asimismo, presentan los resultados de la prueba *Enlace*,

[1] http://enlace.sep.gob.mx/ba/db2010/stats/COMPARA_NAC_2006_2010.xls.zip. Consultado el 4 de abril de 2011.

que por primera vez fue aplicada para la asignatura de Historia en el periodo 2009-2010. Con esta evaluación se pretendió estimar los conocimientos y las habilidades históricas que los estudiantes de Primaria y Secundaria debían dominar.

Este análisis lleva a los autores a considerar que la revisión de los planes de estudio, que abarquen los fundamentos teóricos de la disciplina en las respectivas licenciaturas, allanaría en buena medida las ausencias y desconocimiento en la comprensión y aplicación de la enseñanza de la Historia en la educación básica e impactaría sustancialmente en las futuras evaluaciones.

En el segundo apartado de este capítulo, titulado "La formación del historiador como docente", Silvia Cirett lleva a cabo una breve revisión de la formación de historiadores en el área docente. La manera en que escribimos acerca del pasado varía de acuerdo con el momento en que vivimos, así como nuestros intereses y perspectivas. Esta labor pretende, en lo posible, comprender y explicar los acontecimientos, pensamientos, conductas y emociones que motivan al historiador para presentar la propia postura en relación con el presente y el pasado.

Hay componentes que inciden e influyen en nuestra disciplina, como el desarrollo de otras ciencias afines, el surgimiento de nuevos temas de interés, los avances de la historiografía de otros países y los cambios de quienes se dedican a escribirla. El historiador dedicado a la enseñanza se encuentra en el justo medio para desarrollar investigación y docencia al mismo tiempo. Aunque para muchos la actividad docente es sólo un complemento de su desarrollo intelectual, otros han procurado interesarse un poco más en aspectos psicopedagógicos que les permitan mejorar su cátedra.

Sin embargo, para algunos la docencia resulta un trabajo poco atractivo y desconcertante; por un lado, por no tener las habilidades para traducir a los estudiantes los contenidos de los programas de estudio institucionales, así como los conocimientos e información fruto de sus investigaciones. Las habilidades psicopedagógicas y didácticas deben ser reforzadas desde la capacitación inicial de los historiadores, ya que algunos programas universitarios carecen de asignaturas que fortalezcan el área pedagógica, pero también se debe proporcionar las herramientas para enfrentar y desarrollar la experiencia docente.

A cada institución universitaria le corresponde integrar en su organización y propuesta académica asignaturas relacionadas con la docencia y la difusión de la historia.

Este aspecto se vuelve fundamental en la enseñanza, ya que la capacitación docente, así como el conocimiento de estrategias y recursos didácticos, permitirán un mejor desempeño de los egresados en esta área, en beneficio de sus futuros alumnos y de la educación misma. Conocer modelos educativos, corrientes psicopedagógicas y estrategias de enseñanza y de aprendizaje es indispensable para un adecuado desarrollo docente. Resulta también fundamental la participación multidisciplinaria de maestros, pedagogos, historiadores, educadores y especialistas para crear espacios académicos independientes o respaldados por las universidades, con posibilidades de intervenir en la elaboración de materiales didácticos que faciliten la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura.

En la tercera parte del capítulo, "Cómo se enseña Historia", el estudio de José Juan Huber a través de una serie de entrevistas y encuestas a estudiantes de segundo de Secundaria en Veracruz, nos muestra un panorama sobre la apreciación que éstos tienen acerca de cómo se les enseña la Historia, qué recursos emplearon sus maestros para acercarlos al conocimiento de la disciplina y los tipos de evaluación que les fueron aplicados. Este trabajo permite familiarizarnos con la realidad que viven algunos de los estudiantes y docentes en el país. Los resultados de este trabajo de campo son una invitación a reflexionar sobre el quehacer del docente-historiador.

LA DIVULGACIÓN DE LA HISTORIA

Pocas veces —decía Andrea Sánchez Quintanar— se piensa en aquél o aquéllos a quienes se dirige el conocimiento histórico y, en ocasiones, no se contempla como prioridad entre los profesionales de la Historia, identificar o definir las estrategias idóneas para su difusión. Ésta se ha ceñido sólo al ámbito docente, aunque todos los instrumentos y medios de divulgación —el aula, la cátedra, el artículo, el libro, los guiones cinematográficos o de televisión— son de igual manera formas de enseñar Historia.[2]

La difusión escolar permite desarrollar el pensamiento histórico; la razón de su enseñanza es formar conciencia y propiciar en quien aprende el reconocimiento de su propia identidad, por medio de la comprensión de su pasado individual, así como regional, nacional y mundial.

[2] Sánchez Quintanar 1993.

Este capítulo se divide en dos secciones. En la primera, Filiberto Romo analiza la evolución del concepto de divulgación, por medio de su revisión en las corrientes historiográficas prevalecientes tanto en Europa como en México, desde la Antigüedad hasta nuestros días. El texto concluye con el apartado "Propuestas de divulgación", con las que el autor propone el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como nuevo medio de divulgación de la historia.

En la segunda sección, "El aula como un espacio de divulgación", el autor hace un recorrido histórico —desde la Roma antigua hasta el Medievo en Europa, y desde el México antiguo hasta la actualidad— acerca de cómo el espacio que conforma el aula escolar se volvió el lugar de reunión, interacción y divulgación de conocimientos, y con el tiempo en una herramienta didáctica privilegiada. Romo explora las corrientes de pensamiento filosófico, pedagógico y disciplinar, así como el tipo de escuelas, entendidas como los espacios físicos y de formación ideológica asignados para las actividades educativas, que requerían los niños y las niñas de esas sociedades para desarrollar sus conocimientos y aprendizajes. El texto concluye proponiendo algunos ejemplos acerca del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula.

La enseñanza y la didáctica de la Historia

El contexto en que tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje es determinante, ya que puede proporcionar oportunidades y facilidades para la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas, o bien imponer restricciones al desarrollo de los actores. El reto sería cambiar la idea de que la escuela es la instancia única responsable de capacitar al alumno o de proveerle información. En la práctica de la enseñanza el cambio real ocurrirá sólo en la medida en que cuestionemos nuestras propias concepciones sobre el aprendizaje y logremos plantear alternativas innovadoras, adecuadas a las condiciones de nuestro entorno laboral y el contexto socioeducativo en el que nos desenvolvemos.

Por principio, aquello que se enseña y se aprende debe tener una intención central: brindar elementos que permitan comprender y valorar la realidad circundante. Quizás una de las fallas más comunes en la enseñanza y

didáctica de la Historia sea no desarrollar un procedimiento de trabajo o método adecuado para propiciar que el conocimiento de nuestro pasado se convierta en reconocimiento de nuestro presente; ¿será que empezamos por el tejado y no por los cimientos?

Aunque parezca obviedad o lugar común, es necesario reflexionar si se ha llevado a cabo una verdadera formulación de métodos de trabajo, sustentados por planteamientos epistemológicos y teóricos de la Historia y de las corrientes psicopedagógicas —como el conductismo, el cognoscitivismo o el constructivismo— o reflexionar si el enfoque o modelo de la educación por competencias, impuesto en la educación mexicana actual, cubre las necesidades que los estudiantes requieren para lograr una adecuada formación.

En el trabajo docente la planeación es fundamental y consiste, en primera instancia, en conocer y potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas y destrezas en los alumnos: por otra parte, es imprescindible saber cuáles son las necesidades de la disciplina y, en concreto, de la materia que se imparte, para con ello darnos cuenta de los aspectos que se deben innovar, renovar, modificar, adecuar u omitir. Sin duda, un parámetro que permite identificar con claridad si la planeación de las estrategias y técnicas didácticas es adecuada, o no son los propios alumnos quienes mediante sus actitudes, participación y desempeño mostrarán si la enseñanza se tradujo en aprendizajes significativos con aplicaciones concretas y prácticas diarias.

El aprendizaje es un proceso cognitivo que el docente debe potenciar en sus alumnos; es la manera de facilitarle el camino: "La Historia es una forma de conocimiento 'organizado de alguna manera especial'";[3] y que en una primera etapa, "debe enseñarse como una forma específica de conocimiento, porque los alumnos únicamente podrán dar sentido a lo que se les enseña sobre el pasado en el caso en que comprendan la lógica, métodos y perspectivas peculiares de la disciplina".[4]

La didáctica tiene estrecha relación con la organización escolar, la orientación educativa y los programas de estudio.[5] Es la manera en que el historiador y el docente planean el proceso de la enseñanza y el aprendizaje a partir de principios metodológicos, prácticos y estrategias que propicien en sus alum-

---

[3] Sánchez Prieto 1995: 124.

[4] D. J. Shemilt 1987: 180.

[5] Los programas de estudio contienen, de manera progresiva, los temas que se van a enseñar, las sugerencias didácticas apuntan a redefinir, mediante estrategias y recursos, el contenido que se pretende enseñar.

nos mayor flexibilidad y creatividad para la adquisición de los conocimientos, propiciando que con éstos aprendan a resolver problemas y desarrollen habilidades de comunicación.

> La complejidad conceptual, propia de la disciplina, dificulta su comprensión. La fragmentación, el grado de abstracción y complejidad de análisis que suele esperarse por parte de los estudiantes, están lejos de ser plenamente comprendidos por ellos. La elaboración de actividades adecuadamente secuenciadas sobre los hechos históricos, debe tener como uno de sus principales objetivos propiciar que el alumno tenga la capacidad de dotar de significado a dichos hechos en su contexto, de manera que puedan desarrollar (de acuerdo a su nivel escolar y cognitivo, por supuesto) una interpretación histórica de los mismos.[6]

Integran este capítulo dos estudios; el primero aborda la comprensión de la esencia de la didáctica de la Historia a lo largo del tiempo. Leslie Mercado hace una revisión del concepto, evolución y clasificación de la didáctica y su aportación en el estudio de la Historia. Refiere los diferentes tipos de didáctica que se han empleado en la educación y muestra la importancia que ésta tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el siguiente material, Yabin Silva pone énfasis en las aportaciones de algunos especialistas mexicanos y españoles que investigan acerca de cómo se enseña y trabaja la disciplina en México y en España. El autor realiza una breve revisión de la problemática de enseñar Historia en nuestro país y refiere a algunos historiadores que han estudiado el tema. Éste es un punto de partida para considerar diferentes líneas de investigación y reflexionar acerca de quiénes y de qué manera enseñan la Historia.

Recursos didácticos para la enseñanza de la Historia. Algunas propuestas

El diseño del plan de trabajo de un curso escolar no estaría completo sin la planeación didáctica de cada unidad, tema o sesión de trabajo con el grupo.

[6] Sánchez Prieto 1995: 126.

Este capítulo se integra de propuestas didácticas útiles para la enseñanza de la Historia y fue concebida para reflexionar sobre la pertinencia y usos múltiples que se le pueden dar a los recursos más comunes y cotidianos que los docentes tienen a mano.

El texto de Silvia Cirett, "Los museos como recurso didáctico para la enseñanza de la Historia", hace un acercamiento a la evolución de los museos en Europa y México. La autora revisa, a vuelo de pájaro, cómo se conformaron las colecciones que dieron lugar a la creación de los primeros museos y cómo fueron designados los espacios y recursos públicos y privados para la construcción de los recintos destinados a resguardar dichos objetos con gran valor histórico. Igualmente, Cirett propone romper con la concepción de que los museos son espacios aburridos y poco útiles en la educación escolar, enfatiza la utilidad de programar visitas a dichos espacios como un excelente apoyo didáctico y de que los docentes elaboren guías didácticas, para sensibilizar a los estudiantes sobre el valor del patrimonio histórico y artístico albergado en los museos.

El ensayo de Lucía Ramírez, "El patrimonio cultural. Otra herramienta didáctica", nos acerca al concepto de cultura para comprender su significado y su íntima relación con el patrimonio histórico. Distingue, además, los tipos de patrimonio y cómo su estudio y análisis pueden volverse un recurso didáctico entretenido, lúdico y efectivo para la enseñanza de la Historia. Las visitas guiadas a museos, sitios arqueológicos o monumentos pueden dejar de ser aburridas siempre y cuando las actividades sean bien planeadas, pues son el elemento esencial para el disfrute y mejor aprovechamiento de la visita.

Yabin Silva y Leslie Mercado realizan, en su ensayo "Cine e historia", un recorrido por el Séptimo Arte, desde su origen hasta nuestros días, y su utilidad en la enseñanza de la Historia. Como parte de la historiografía, en el cine histórico el lenguaje de las imágenes es considerado más complejo, pues tiene como objeto representar de manera directa los acontecimientos del pasado —a través de documentales o imágenes de archivo—, o de forma indirecta, vía sus representaciones, pero no mostrando su realidad. El uso y aplicación de este recurso en el aula, de acuerdo con los autores, es idóneo para promover el análisis de los procesos históricos y facilita la comprensión de los temas de estudio. Es también una invitación a utilizar este recurso lúdico e incluirlo en la planeación de clase.

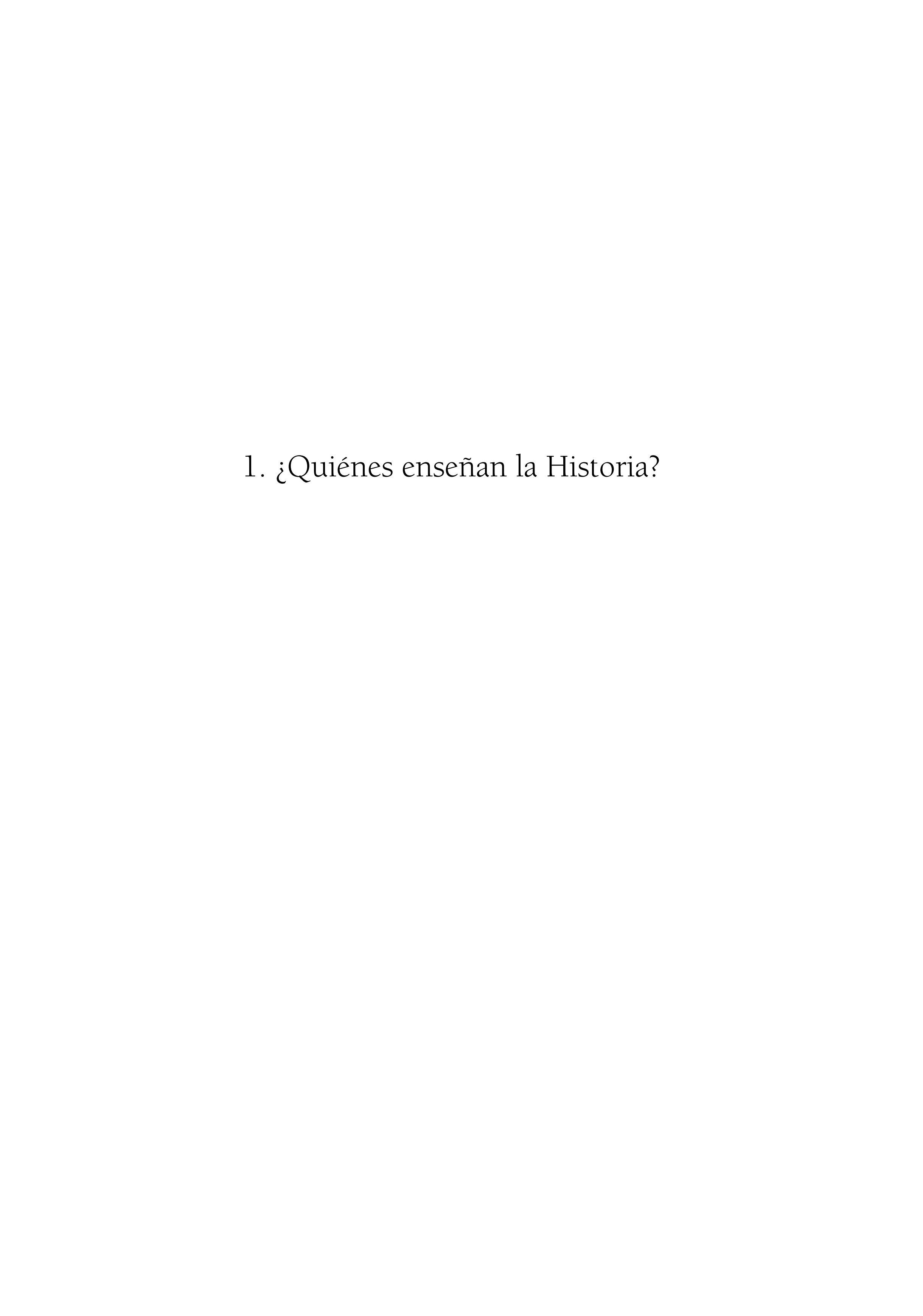
En mi ensayo, "La didáctica en los libros de texto de Historia en la educación básica", realizo una semblanza histórica sobre el origen del libro de

texto para la educación básica en México y la importancia de su uso como herramienta didáctica, sin que esto le convierta en el único material que utilicen los docentes y alumnos para la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina. Como el libro de texto es copia fiel de los contenidos que establece el programa de estudios, es indispensable reestructurarlos, revisar los contenidos de la disciplina y adecuarlos a las necesidades de los estudiantes. Por otra parte, es necesario mantener la capacitación permanente para docentes y la participación transdisciplinaria en la elaboración de materiales didácticos.

El trabajo de Lucía Ramírez, "El manejo del tiempo histórico como un recurso didáctico en el salón de clases", nos muestra cómo el tiempo histórico es uno de los conceptos esenciales para el estudio de la disciplina. Para facilitar su comprensión en los estudiantes, la manera más recurrente es el empleo de las líneas del tiempo, aun cuando la autora plantea otras alternativas para su uso y aplicación en el salón de clases.

El tema no se agota; este libro fue sólo un ejercicio de reflexión. Creemos que los métodos y recursos empleados en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia merecen una constante revisión y discusión multidisciplinaria, que permitan a esta asignatura adaptarse de manera oportuna a los cambios que la realidad impone.

México, DF, 4 de abril de 2011



1. ¿Quiénes enseñan la Historia?

La formación de los docentes de educación primaria y secundaria de la Escuela Normal Superior

Leslie Mercado y Yabin Silva

En este apartado analizamos los perfiles del licenciado en Educación Primaria y del licenciado en Educación Secundaria, de acuerdo con el plan de estudios que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha establecido para la Escuela Normal Superior (ENS), debido a que los profesionales que imparten la materia de Historia en la educación primaria y secundaria, en su mayoría, son egresados de dicha institución, y son los que tienen, en principio, acceso directo a las escuelas oficiales del país. Es importante recalcar que pedagogos, psicólogos educativos y otros profesionistas provenientes de distintas universidades, como la Universidad Nacional Autónoma de México o la Universidad Pedagógica Nacional, entre muchas otras, conforman la plantilla docente, aunque en menor proporción. Los profesores encargados de la educación básica, primaria y secundaria, constituyen uno de los pilares más importantes en la formación de los niños y jóvenes de nuestro país, pues en esta etapa educativa se sientan las bases para el desarrollo de su vida personal y social.

Para complementar este apartado decidimos incluir los resultados de las dos evaluaciones en materia de Historia que se realizan en nuestro país: la prueba ***Enlace*** y las estadísticas del Instituto Nacional de Evaluación Educativa; porque es una forma de contrastar los objetivos de la formación de docentes con los resultados obtenidos en el aula.

De esta manera, comenzamos este análisis con el perfil del licenciado en Educación Primaria egresado de la Escuela Normal Superior. Así tenemos que, de acuerdo con el plan de estudios de esta licenciatura, el objetivo general de la formación del docente de la ENS es que al finalizar sus estudios, el egresado sea capaz de desarrollarse dentro de su propio quehacer profesional, a través de cinco grandes campos: ***a***) habilidades intelectuales específicas, ***b***) dominio

de los contenidos de enseñanza, *c*) competencias didácticas, *d*) identidad profesional y ética, y *e*) capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. Estos campos forman parte del mapa curricular de la licenciatura y se describen a continuación:

a) *Las habilidades intelectuales específicas* se refieren a la preparación profesional que todo docente debe poseer y que están relacionadas con capacidades de comprensión, investigación, comunicación, crítica, análisis y resolución de problemas.

b) *El dominio de los contenidos de enseñanza* se avoca directamente a conocer con profundidad las asignaturas a impartir (véase mapa curricular en el cuadro 1) para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio, además de conocer los objetivos, contenidos y enfoques establecidos para le enseñanza.

c) *Las competencias didácticas* se ocupan del desarrollo de destrezas, habilidades y creatividad que adquieren los estudiantes en la elaboración de estrategias y recursos didácticos adecuados para cada materia estudiada y que el futuro docente realizará a lo largo de sus estudios.

d) *La identidad profesional y ética* se refiere a que el docente aprecie el valor de su carrera magisterial y la ética que debe tener al ejercerla. Para ello se les brinda una formación en valores para que, a su vez, sean capaces de transmitirlos, reconozcan la importancia que su trabajo tiene para con los alumnos, sus familias, y la sociedad, así como su compromiso con la educación.

e) En cuanto a *la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela*, la ENS pretende formar una conciencia de respeto a la diversidad regional, social, cultural y étnica del país. Propone la valoración de la función educativa de la familia, así como la solidaridad y apoyo de la comunidad hacia la escuela, y los problemas que ésta enfrenta.

Consideramos que, además del análisis de los cinco grandes campos de conocimiento que acabamos de revisar, es importante analizar las asignaturas que componen el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, que exponemos a continuación:

Licenciatura en educación primaria. Mapa curricular

<table>
<tr><th>Primer semestre</th><th>Segundo semestre</th><th>Tercer semestre</th><th>Cuarto semestre</th><th>Quinto semestre</th><th>Sexto semestre</th><th>Séptimo semestre</th><th>Octavo semestre</th></tr>
<tr><td>Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano</td><td>La educación en el desarrollo histórico de México l</td><td>La educación en el desarrollo histórico de México II</td><td>Seminario de temas selectos de historia de la Pedagogía y la Educación l</td><td>Seminario de temas selectos de historia de la Pedagogía y la Educación II</td><td>Seminario de temas selectos de historia de la Pedagogía y la Educación III</td><td rowspan="7">Trabajo Docente I</td><td rowspan="7">Trabajo Docente II</td></tr>
<tr><td>Problemas y políticas de la educación básica</td><td>Matemáticas y su enseñanza I</td><td>Matemáticas y su enseñanza II</td><td>Ciencias Naturales y su enseñanza l</td><td>Ciencias Naturales y su enseñanza II</td><td>Asignatura regional II</td></tr>
<tr><td>Propósitos y contenidos de la educación primaria</td><td rowspan="2">Español y su enseñanza I</td><td rowspan="2">Español y su enseñanza II</td><td>Geografía y su enseñanza l</td><td>Geografía y su enseñanza II</td><td>Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje</td></tr>
<tr><td>Desarrollo infantil I</td><td>Historia y su enseñanza I</td><td>Historia y su enseñanza II</td><td>Gestión escolar</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Estrategias para el estudio y la comunicación I</td><td rowspan="2">Desarrollo infantil II</td><td rowspan="2">Necesidades educativas especiales</td><td>Educación Física II</td><td>Educación Física III</td><td>Educación Artística III</td></tr>
<tr><td>Educación Artística l</td><td>Educación Artística II</td><td rowspan="2">Formación Ética y Cívica en la escuela primaria II</td></tr>
<tr><td>Estrategias para el estudio y la comunicación II</td><td>Educación Física I</td><td>Asignatura regional I</td><td>Formación Ética y Cívica en la escuela primaria l</td></tr>
<tr><td>Escuela y contexto social</td><td>Iniciación al trabajo escolar</td><td>Observación y práctica docente l</td><td>Observación y práctica docente II</td><td>Observación y práctica docente III</td><td>Observación y práctica docente IV</td><td>Seminario de análisis del trabajo docente l</td><td>Seminario de análisis del trabajo docente II</td></tr>
</table>

Cuadro 1[1]

[1] http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm.

Como podemos observar, el plan de estudios está compuesto de cuarenta y cinco asignaturas de las cuales seis se refieren a la historia de la educación, dos al desarrollo infantil, nueve a la práctica docente, tres a la educación y su contexto, tres a las estrategias didácticas, tres a la educación artística, tres a la educación física y doce que refieren a las materias que imparten, como Español o Matemáticas. De estas últimas, existen sólo dos relacionadas con la enseñanza de Historia, lo cual consideramos insuficiente para preparar al docente en esta área, ya que en dos materias no es posible profundizar en el conocimiento histórico y en la forma de transmitirlo. Y es que el objetivo principal de la Licenciatura en Educación Primaria es preparar al docente para afrontar la responsabilidad de impartir cualquier asignatura del currículum con bases didácticas.

Sin embargo, ante una formación tan general se pierden de vista las particularidades de cada materia que consideramos pueden ser fundamentales para complementar las propuestas didácticas y generar una verdadera asimilación de los conocimientos de la disciplina que se estudia.

Ahora bien, respecto de la educación secundaria, tenemos que la ENS prepara docentes con Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia, por lo que consideramos pertinente analizar también este perfil.

De esta manera, al estudiar el perfil del egresado de la carrera encontramos que los objetivos generales y los cinco campos formativos resultan ser los mismos en ambas licenciaturas. Es importante resaltar que son iguales aun cuando la Licenciatura en Educación Secundaria tenga la especialidad en Historia, lo que nos lleva a pensar que, a pesar de las diferencias en el plan de estudios, los fundamentos son los mismos, es decir, formar docentes que puedan acercar el conocimiento a los alumnos independientemente de éste, pero al parecer no existe una mayor profundización en los contenidos históricos de la especialización ni la atención a las necesidades específicas de conocimiento del alumnado, como pudiera ser una adecuada explicación de los conceptos de la Historia, no sólo para una asimilación y cumplimiento de los objetivos que fundamentan esta especialización, sino para que el profesor pueda transmitir estos conceptos al alumnado a partir de su interiorización y significación.

A continuación, presentamos el mapa curricular de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia:

Licenciatura en Educación Secundaria. Mapa curricular
Especialidad: Historia

	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo Semestre	Octavo semestre	
A	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	La educación en el desarrollo histórico de México I	La educación en el desarrollo histórico de México II	Seminario de temas selectos de historia de la Pedagogía y la Educación I	Seminario de temas selectos de historia de la Pedagogía y la Educación II	Seminario de temas selectos de historia universal			
	Estrategias para el estudio y la comunicación I	Estrategias para el estudio y la comunicación II	La enseñanza de la historia I. Aspectos cognitivos	La enseñanza de la historia II. Enfoque didáctico	La enseñanza de la historia III. Estrategias y recursos	México y el mundo contemporáneo			
	Problemas y políticas de la educación básica	Introducción a la enseñanza de: Historia	El conocimiento histórico I. Finalidades y características	El conocimiento histórico II. Condiciones y procesos de elaboración	Historia universal I. De la Prehistoria al siglo XVII	Historia universal II. Siglo XVIII–XX			
	Propósitos y contenidos de la educación básica I (Primaria)	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas I	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas II	Historia de México I. Época prehispánica y colonial	Historia de México II. Siglo XIX	Historia de México III. Siglo XX			
	Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales	Propósitos y contenidos de la educación básica II (Secundaria)	La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y de aprendizaje	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	Opcional I	Opcional II	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II	
		Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad	Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales	Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos	Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo	Gestión escolar	Trabajo docente I		
B	Escuela y contexto social	Observación del proceso escolar	Observación y práctica docente I	Observación y práctica docente II	Observación y práctica docente III	Observación y práctica docente IV			C

Cuadro 2[2]

[2] *Idem.*

Encontramos que en este mapa curricular se hace énfasis en las materias de contenido histórico, aunque las materias didácticas siguen siendo el eje central de la especialidad.

Asimismo, el contenido principal del mapa curricular contiene estrategias de enseñanza que, si bien están relacionadas con la Historia, no llevan al docente a profundizar en temas que aporten a su formación en la construcción del conocimiento histórico. Así, tenemos que sólo dos materias de las cuarenta y cinco que conforman el plan aportan el sustento teórico y metodológico de la Historia, lo que resulta insuficiente para conocer y profundizar en el estudio y dominio de esta disciplina. De las restantes, siete enseñan contenidos de la Historia y veintiocho contienen estrategias y conocimientos encaminados a la práctica docente.

De esta forma, como podemos darnos cuenta, en ambos planes de estudio existe una marcada tendencia a la formación docente con fundamentos didácticos, pero se deja de lado la formación teórica, en este caso de la Historia.

En resumen, para que el docente pueda "enseñar cualquier materia" se le dota de muchas herramientas didácticas, pero respecto de la enseñanza de la Historia se omiten o no se profundizan los fundamentos teóricos que sustentan su estudio; ¿cómo se construye la Historia?, ¿cuál es su método? y ¿cómo hacer ver que enseñar Historia tiene un trasfondo e implicaciones más importantes?, puesto que la comprensión y la problematización de los hechos del pasado permite a los estudiantes aumentar sus posibilidades formativas; de análisis, crítica y reflexión de los acontecimientos, tal como lo señala Joaquín Prats Cuevas, investigador y director del Programa de Doctorado de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona:

> La presencia de la Historia en la educación se justifica por muchas y variadas razones. Además de formar parte de la construcción de cualquier perspectiva conceptual en el marco de las Ciencias Sociales, tiene, desde nuestro punto de vista, un interés propio y autosuficiente como materia educativa de gran potencialidad formadora.[3]

Sin embargo, la enseñanza de la Historia, en la práctica, no ha sido por mucho satisfactoria. Esto se puede comprobar con las estadísticas que publica el

[3] Prats y Santacana, 1998 [3]: http://www.ub.es/histodidactica/articulos/OCEANO.htm, consultado 15-04-2008.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) en su *Reporte Anual Panorama Educativo de México: Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2007* que señala:

> Los porcentajes más bajos de alumnos con aprovechamiento académico, al menos básico aparecen en los dominios de las ciencias sociales: Historia, Geografía y Educación Cívica con 44%, 57% y 61%, respectivamente. Estos resultados muestran un bajo manejo del conocimiento abstracto de los conceptos, por lo cual se puede decir que se continúa promoviendo la memorización.[4]

Por otro lado, tenemos los resultados de la prueba *Enlace* que, por primera vez, en el ciclo escolar 2009-2010 incorporó la evaluación de la asignatura de Historia. Dicha prueba fue realizada por el Sistema Educativo Nacional en planteles públicos y privados a lo largo del país. Se aplica en nivel básico a los alumnos de tercero a sexto de Primaria y a jóvenes de los tres grados de Secundaria. Su principal objetivo es generar una escala que brinde información de los conocimientos y habilidades de los estudiantes en los temas evaluados.

Para efectos de nuestra investigación, a continuación revisamos los resultados obtenidos en la asignatura de Historia:

Historia

Primaria Historia			Global				
Grado	Entidad	Año	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente	Alumnos
3º	Nacional	2010	15.9	63.0	18.5	2.6	2,178,329
4º	Nacional	2010	15.8	63.2	18.4	2.6	2,141,404
5º	Nacional	2010	16.3	62.5	18.6	2.5	2,011,728
6º	Nacional	2010	16.1	63.0	18.3	2.6	1,990,617
Global	Nacional	2010	16.0	62.9	18.5	2.6	8,322,078

[4] *Panorama Educativo de México: Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2007*: http://www. inee.edu.mx consultado el 12 de mayo de 2008.

Secundaria Historia			Global				
Grado	Entidad	Año	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente	Alumnos
2º	Nacional	2010	13.3	62.2	18.6	5.9	1,767,594
3º	Nacional	2010	12.6	62.9	18.7	5.8	1,663,688
Global	Nacional	2010	12.9	62.6	18.7	5.8	3,431,282

Cuadro 3[5]

En los cuadros anteriores podemos observar que el mayor porcentaje de alumnos únicamente obtuvieron el grado de elemental, es decir, que cuentan con los conocimientos mínimos que en la educación básica se reducen a fechas, lugares y personajes de los acontecimientos más conocidos de nuestra historia, como la Independencia, la Revolución, la promulgación de la Constitución, la batalla de Puebla, información básica de las culturas mesoamericanas y demás.

Al analizar el contenido de las preguntas de la prueba *Enlace* pudimos darnos cuenta de que están diseñadas para evaluar una enseñanza que no necesariamente se aplica en los salones de clases, es decir, están dirigidas en mayor medida al análisis de los procesos históricos y no a la memorización que en Historia es muy utilizada por los profesores, como ya hemos comentado. Por ello consideramos que en los resultados no se obtiene el nivel esperado.

Ahora bien, la prueba *Enlace* vuelve a demostrar que existe un problema de fondo en la forma en la que se enseña la Historia en México y que es urgente una revisión tanto de los contenidos como de la formación docente.

Conclusiones

Consideramos que los problemas de la enseñanza de la Historia en la educación básica parten de distintos orígenes. En primer lugar y como base fundamen-

[5] http://enlace.sep.gob.mx/ba/db2010/stats/COMPARA_NAC_2006_2010.xls.zip.

tal, son los planes y programas emitidos por la SEP, los cuales incluso se han visto disminuidos en los contenidos. Como ejemplo de ello podemos mencionar la más reciente reforma de los planes de estudio de educación secundaria en cuanto a la materia de Historia. Igualmente, en los libros de texto se plantea una Historia en ocasiones parcial o incompleta, principalmente por la censura por parte del gobierno.

Dentro de los planes de estudio de la licenciatura de la ENS, encontramos muchas áreas de oportunidad para la realización de una mejora profunda que incluya no sólo las materias sociales, como la Historia, sino a otras como Español o Matemáticas, que tampoco han sido evaluadas satisfactoriamente en las pruebas de evaluación educativa como la *Enlace*.

Los resultados de las evaluaciones en la asignatura de Historia dan cuenta de una verdad que se percibía ya desde hace mucho tiempo: la materia de Historia no es apreciada por los alumnos del nivel básico, quienes no muestran motivación para estudiarla. Esta situación es causada por dos factores principales: por un lado, la resistencia al cambio por los docentes por dejar a un lado la educación tradicional y, por otro, la falta de una adecuada preparación en Historia y en su didáctica.

Por todo lo anterior, se hace no sólo necesaria sino urgente una reestructuración en los planes de estudio para la formación de docentes en educación básica con mayor vinculación con los contenidos históricos y, sobre todo, una reconsideración de su importancia para la formación básica de cualquier ciudadano.

El perfil del historiador. La formación del historiador como docente

Silvia Cirett Sáenz de Sicilia

El conocimiento histórico se construye para ser mostrado.
Andrea Sánchez Quintanar

Uno de los aspectos más importantes para la formación del historiador es la organización y planeación del currículum y los contenidos de los planes de estudio de las licenciaturas en Historia que ofrecen las universidades. En México algunas instituciones educativas ofrecen la carrera de Historia y cada una de ellas cuenta con su propio diseño curricular. Al crear su propio plan de estudios, las universidades son conscientes de que las carreras que imparten, en este caso Historia, cubran las necesidades sociales que el país requiere. La mayoría promueve un plan de estudios orientado al desempeño profesional en el área de la investigación histórica, dejando de lado o tratando con poca profundidad las áreas de la enseñanza y la difusión de la Historia. A pesar de esto, el futuro historiador adquiere extensos conocimientos de los procesos históricos y la metodología de la investigación histórico-documental para ser capaz de difundir, enseñar y gestionar dichos saberes. Su formación le aporta herramientas básicas para la comprensión de los procesos históricos de las sociedades y lo prepara para actuar crítica y reflexivamente en los campos laborales que se abran a los egresados de la carrera.

El perfil del historiador está constituido por los saberes de su instrucción escolar, por sus experiencias, sus principios y creencias personales, en general por su bagaje cultural y, como decía Bourdieu, por su herencia cultural.

> No es habitual que los historiadores y las historiadoras universitarios piensen en la formación de sus alumnos como profesores de enseñanza secun-

> daria. Ni tan siquiera que tengan inquietudes y preocupaciones didácticas. Son pocos los profesores y profesoras de historia que creen que existe un campo de problemas, y una disciplina, que tiene por objetivo investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en cualquier contexto educativo (también, por supuesto, en la Universidad). Y formar al profesorado para que aprenda a enseñar historia.[1]

Algunas universidades mexicanas revisadas (véase anexos) no abordan en sus planes de estudio la formación del historiador como docente, no obstante que gran parte de sus egresados se desenvuelve en el campo laboral de la docencia.

De las universidades examinadas que imparten la Licenciatura en Historia, la mayoría de ellas maneja contenidos orientados a la práctica laboral de la investigación y la difusión, que sin considerarlas menos importantes que la docencia, son parte de la actividad profesional de un historiador. A excepción de algunas instituciones que dan la misma importancia a cualquiera de los campos laborales para el egresado y, por tanto, tienen mayor cantidad de créditos relacionados con la docencia de la Historia.

Las oportunidades laborales del historiador no dejan a un lado la difusión. Para un investigador es imprescindible dar a conocer sus estudios. Pero su integración en las aulas escolares es muy distinta a la realidad de la práctica docente; es pertinente mejorar constantemente, con la ayuda de la didáctica, la transmisión de los contenidos históricos. Por tanto, la didáctica es necesaria para hacer trascender la Historia, tanto en el campo de la investigación como de la difusión y la docencia.

> (…) podemos afirmar que todas las formas de difusión del conocimiento histórico son formas de ***enseñar*** la historia.[2]

Para el licenciado en Historia que se dedica a la enseñanza de su profesión, su formación inicial está en el plan de estudios, es decir, la organización de las asignaturas que ofrece el plan de estudios de la Licenciatura en Historia, el conocimiento de la teoría y la práctica de los acontecimientos pasados y actuales. Y como complemento para ejercer la docencia, la didáctica de la Historia integra los aspectos de la enseñanza de la Historia con los métodos, técnicas

[1] Pagès i Blanch 1997: 156 www.educarecuador.ec/_upload/**Historia**.pdf. 04 marzo 2008.
[2] Sánchez 2002: 17.

y estrategias del trabajo docente, estilos de aprendizaje de los alumnos, teorías pedagógicas y comprensión sobre el sistema educativo, técnicas para el aprendizaje en el aula, uso y elaboración de materiales didácticos, sistemas de evaluación. Algunas universidades no abordan en sus planes de estudio la formación del historiador como docente, no obstante que gran parte de sus egresados se desenvuelve en el campo laboral de la docencia.

La didáctica de la Historia construye un conocimiento preciso sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Esta rama del saber especializada es poco acostumbrada en los planes de estudios de las universidades consultadas.

La didáctica de la Historia contribuye con nuevas dimensiones de la enseñanza, no sólo dentro del aula, sino con actividades dirigidas y encaminadas al conocimiento, aun fuera de la escuela, como sería la visita a un museo, ir al cine, ver un programa de televisión, teniendo una específica propuesta didáctica.

Se requiere que el alumno comprenda que puede acercarse al pasado, pensar en cómo fue y por qué, comprenderlo de muchas maneras y no inevitablemente con un cúmulo de información, de datos y fechas que no se involucran aparentemente con él.

En las últimas dos décadas en España se han agrupado los trabajos de investigación en el área de la enseñanza de la Historia de la siguiente manera:

- Las disciplinas y el conocimiento escolar
- El profesorado y la enseñanza
- El alumnado y el aprendizaje
- Los textos escolares, los materiales y los medios de enseñanza.[3]

El egresado de Historia interviene en el campo de la educación y puede hacerlo como profesor de Historia, en la investigación de la enseñanza o en el diseño de planes de estudio de Historia. Cuando se trata de enseñar, dice el historiador y especialista español en didáctica de la Historia Joaquín Prats: Los profesores no sólo deben transmitir los conocimientos académicos, sino que deben ser capaces de estimular la autonomía y la reflexión del alumnado y de educar en un sentido amplio".[4]

[3] Cfr. Armas Castro 2004.
[4] Mercè Beltran 2007.

El historiador especialista en docencia acumula saberes durante su formación académica al estudiar su licenciatura, pero su experiencia personal es también determinante para conformar su bagaje de conocimientos y es sobre la misma práctica docente, que este conocimiento se constituye.

Asimismo, requiere de una formación encaminada a la práctica de la enseñanza. Se identifican varios ámbitos de conocimiento para formar el bagaje profesional del docente:

- La competencia como especialista en Historia
- Conocer técnicas y estrategias didácticas, saber preparar y organizar materiales didácticos, conocer cómo aprenden Historia los alumnos y tener estudios sobre la institución escolar, todas ellas habilidades para asesorar y guiar el aprendizaje de los alumnos.
- Conocimiento sobre la educación general.[5]

Un historiador puede estar dotado de estos conocimientos aun sin tener la tendencia a la docencia ya que, de una u otra forma, le ayudarán en la difusión o divulgación de la Historia. Estas estrategias de formación se planifican de acuerdo con las tendencias de cada institución y corresponde al alumno de Historia seleccionarlas para su desarrollo profesional. El egresado puede laborar indistintamente en varios campos de acción; esto es, puede ser profesor, investigador y difusor de Historia. Aun cuando, al mismo tiempo, no existe una división plenamente delimitada en las áreas laborales del historiador, éstas se encuentran estrechamente relacionadas.

> Todo profesor especialista interesado en la búsqueda de propuestas para mejorar la comprensión de la historia, comparte la idea de que tomar en cuenta elementos psicopedagógicos que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una disciplina tan compleja como la historia, mas no por ello soslayan el papel determinante del contenido en la enseñanza escolar, dado que éste es lo que concreta el aprendizaje.[6]

Los planes de estudio de las universidades están diseñados (consúltese los anexos) para que el egresado pueda transmitir mediante la docencia, investigación o difu-

[5] Cfr. Armas Castro 2004.
[6] Salazar Sotelo 1999: 89.

sión los conocimientos formales que lo ayuden a analizar, explicar y comprender los problemas actuales. Así lo señala el plan de estudios vigente (1998) —que actualmente se encuentra en revisión— de la Universidad Nacional Autónoma de México en la Licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras.

El total de las instituciones consultadas (véase anexos) que imparten la Licenciatura en Historia señalan como futuros campos de trabajo del egresado a cuatro áreas muy relacionadas entre sí.

- La investigación
- La divulgación o la difusión de la historia
- La docencia
- La gestión del patrimonio histórico, así como la organización, administración y preservación de archivos.

El grueso de las asignaturas está relacionado con el área de conocimientos históricos. En la mayoría de las instituciones se imparte materias para que el egresado sea hábil en la investigación histórica. Todas las instituciones consultadas refieren la enseñanza de la Historia como un campo de acción muy solicitado. Sin embargo, pocas universidades incluyen en su plan de estudios materias relacionadas con la enseñanza de la Historia y la gran mayoría tan sólo ofrece dos semestres de didáctica o dos cursos de enseñanza de la Historia.

El Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de Guadalajara, por ejemplo, imparte una serie de materias del área específica a la Historia y otra área de formación especializante. La Licenciatura en Historia del Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora ofrece un nuevo programa docente con la característica particular de formar profesionales de excelencia, según sus intereses personales, en alguna de las áreas del quehacer del historiador con mayor impacto en la sociedad entre ellas integra la formación docente. La Universidad de Sonora propone que el egresado sea capaz de diseñar programas de estudio, considerando sus componentes (selección de contenidos, elaboración de objetivos o unidades temáticas, proyecto de estrategias de aprendizaje, selección de materiales y medios didácticos, diseño de propuesta de evaluación), con materias como Didáctica, Pedagogía y Teorías del Aprendizaje, Planeación Didáctica y Formación Docente. Al mismo tiempo, en el área de especialización puede seleccionar la formación docente con 46 créditos más. Esto se puede verificar en los anexos.

La Universidad Autónoma Metropolitana menciona en su página de presentación como parte del perfil del egresado que el profesionista pueda desempeñarse en el sector educativo en sus ciclos medio y superior y también podrá promover la preservación de la identidad y de la cultura mediante la docencia, la investigación y la difusión. Dicha universidad ofrece un trimestre de Teoría del Conocimiento para desarrollarse en la docencia.

De cualquier manera, todas las instituciones que ofrecen la Licenciatura en Historia convergen en que el campo de acción laboral para el egresado se da en las áreas, ya aludidas, pero la docencia es la que nos interesa para la enseñanza de la Historia.

> La formación de futuros(as) profesionistas sin un claro perfil profesional, equivaldrá a una empresa que procede sin objetivos, en la cual los(as) involucrados(as) —maestros(as) y alumnos(as)— trabajan desprovistos(as) de todo plan. En este sentido, la formación de maestros(as) en la universidad necesita urgentemente una definición clara y obligatoria de objetivos con base en los cuales puedan establecerse conceptos de formación concretos.[7]

El problema se manifiesta al analizar algunos planes de estudio de instituciones de nivel superior (anexos). De igual forma, se observa que no hay punto de equilibrio en un aspecto sumamente importante de la docencia, la enseñanza y la didáctica de la Historia: su práctica, pues no existe proporción entre la teoría de la enseñanza y su praxis. A partir de la desigualdad de créditos relacionados con la enseñanza de la Historia en comparación con el total de los mismos que forman los saberes de la profesión (consultar anexos), es de esperar que el conocimiento profesional de los profesores de Historia, en general, carezca de los conceptos prioritarios de la enseñanza. Los profesores requieren de un conjunto de conocimientos orientados a la práctica de la docencia, como la pedagogía y la didáctica, para planear y organizar la acción de la enseñanza. El historiador requiere, como parte de su preparación para su futuro laboral, de la pedagogía y de la didáctica, que le otorgan conocimiento en diferentes áreas de la enseñanza como la planeación, el currículum, la evaluación, el uso y creación de material didáctico, la metodología de la enseñanza, el

[7] Ecker 2008.

conocimiento de los procesos de aprendizaje del alumno, para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje recomendable.

La formación del historiador dedicado a la enseñanza de la Historia exige configurar un perfil específico con un acervo de conocimientos en el contexto histórico y en el contenido pedagógico para llevar a cabo el proceso de aprendizaje en sus alumnos.

De los datos obtenidos en los planes de estudio de las universidades consultadas que ofrecen la Licenciatura en Historia, se puede concluir que se imparte dos de los tres modelos de formación inicial del licenciado en Historia interesado en la enseñanza de su materia; uno, la formación del historiador, por una parte y una escasa preparación pedagógica por separado y, dos, como en la Universidad de Sonora y algunas instituciones, como el Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora que ofrece una formación integral, como lo menciona un estudio de organismos internacionales.[8]

- *La formación de la Historia y la formación pedagógica separadas*. Esto se aprecia frecuentemente en las universidades revisadas.
- *La formación integrada.* La institución que brinda la Licenciatura en Historia se responsabiliza de proporcionar créditos del aspecto histórico como del pedagógico.
- *Por cooperación.* Instituciones relacionadas con la enseñanza y con la epistemología de la Historia coordinan los aspectos pedagógicos y contextos históricos.

De la mayoría de las universidades de las que se obtuvo información y que imparten la Licenciatura en Historia, alternan contenidos de la Historia y pocos contenidos de su enseñanza sin una integración oportuna. Pocos institutos hacen de manera conveniente la unificación de los conocimientos requeridos por el historiador para desarrollarse en el ámbito de la docencia. La mayoría de los institutos estudiados ofrece pocas alternativas de formación para el campo laboral de la docencia de la Historia y nada de su práctica.

Se pueden utilizar muchas herramientas didácticas para facilitar la enseñanza de la Historia, que nos ofrecen un sinfín de posibilidades cognoscitivas. Por ejemplo, los objetos antiguos, las películas, que ahora se llevan has-

[8] Paschuán Ferreira 2006, en http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2294094. 14 febrero 2008: 12. OEI 2000; Consejo de Europa 1998.

ta el aula, la música, las fotografías, los museos, el Internet, los libros de texto, por sólo mencionar algunos elementos que de alguna manera pueden volverse didácticos.

El docente de Historia le conviene tener una formación integral; debe manejar los conocimientos para investigar, difundir y transmitir la Historia y, por tanto, practicar la enseñanza. Toda esta suma de saberes lo conducen a fortalecer su formación profesional y si su campo laboral es la docencia incrementa sus posibilidades de transmitir el conocimiento histórico para llevar a los alumnos a la construcción de conceptos con la formulación de hipótesis, la investigación, clasificación y análisis de sus fuentes históricas y la determinación de su credibilidad para concluir en una explicación del pasado.

Por último, podemos darle otro giro a la didáctica de la Historia en nuestro país; realizar menos trabajos puramente teóricos y más teórico-prácticos; abandonar trabajos y reflexiones generales elaborando materiales concretos, por ejemplo. En éstos se prueba realmente la capacidad del historiador de hacer su materia significativa y atractiva para el público mayor y aplicar planteamientos generales y teóricos en la práctica.[9]

Después de consultar los planes de estudio de las instituciones educativas se puede observar que es necesario que el estudiante de Historia reciba más asignaturas relacionadas con la didáctica y la enseñanza y que, de manera práctica se le aproxime a la docencia, ya que estas habilidades le conceden destrezas relacionadas con los conceptos históricos, como la causación, la evidencia, el cambio y la empatía, y la manera correcta de utilizar las fuentes para la investigación. Más allá de la reflexiones, es necesario concluir que la didáctica facilita el proceso de transmisión de Historia, la cual tiene una función indispensable en la formación de la conciencia histórica, ya que el pasado da sentido a lo que ocurre en el presente.

El perfil del docente de Historia está determinado por su formación histórica y por los conocimientos epistemológicos, pedagógicos e historiográficos. No obstante, si como campo de acción laboral se le presenta la docencia, será necesario ampliar sus saberes con otros relacionados con la pedagogía y la didáctica de la Historia, que incluyen principios de conocimientos y la metodología necesaria para una mejor difusión y transmisión de la historia.

---

[9] Lerne 1997.

ANEXO 1

Institución	Perfil del egresado relacionado con la enseñanza de la Historia	Campo de trabajo relacionado con la docencia de la Historia	Materias relacionadas con la docencia de la Historia
Universidad de Sonora http://www.uson.mx/	El egresado será capaz de diseñar programas de estudio, considerando sus componentes (selección de contenidos, elaboración de objetivos o unidades temáticas, diseño de estrategias de aprendizaje, selección de materiales y medios didácticos, diseño de propuesta de evaluación).	El plan de estudios está diseñado para que el egresado de la Licenciatura en Historia pueda desempeñarse en los campos de la investigación, la docencia, la divulgación o la organización y administración de archivos.	Didáctica, pedagogía y teorías del aprendizaje. Planeación didáctica y formación docente. 9 créditos cada materia. Además en el eje de especialización, puede escoger la formación docente con 46 créditos más entre el sexto y octavo semestre.
Acatlán- UNAM http://www.acatlan.unam.mx/	Problematiza y procesa de manera científica información sobre los acontecimientos del pasado, así como de las diferentes formas en que se han escrito la Historia y sus consecuentes interpretaciones. Emplea métodos y técnicas diversas para el desarrollo de la investigación que resulta una tarea fundamental, ya que por medio de ella le permite la identificación de los procesos sociales y culturales.	Investigación en organismos gubernamentales, universidades y centros de investigación especializada; docencia en instituciones de educación media superior y superior, archivos, museos, instituciones de difusión cultural y en medios de comunicación.	En cuarto semestre: Didáctica de la Historia.
Universidad Autónoma de Querétaro http://www.uaq.mx/ofertaeducativa/filosofia/lic_historia.html	Podrá desempeñar labores académicas de docencia en los niveles escolares de secundaria, preparatoria y cualquier área de licenciatura que tenga relación con la disciplina histórica, las humanidades y las ciencias sociales.	Investigación en dependencias gubernamentales de resguardo, conservación y difusión de patrimonio histórico y docencia en el área de Historia.	Una didáctica que se imparte en el área de metodología.

ANEXO 1 (continuación)

Institución	Perfil del egresado relacionado con la enseñanza de la Historia	Campo de trabajo relacionado con la docencia de la Historia	Materias relacionadas con la docencia de la Historia
Universidad Iberoamericana. http://www.uia.mx/web/site	Participar e influir en el campo de la educación y la comunicación masiva.	Docencia en diversos niveles de educación.	Docencia de la Historia. Elaboración de materiales didácticos. Práctica educativa en el campo de la Historia. Planeación, conducción y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Teoría del conocimiento. Fundamentos de la enseñanza.
Universidad Autónoma de Sinaloa http://www.uas.edu.mx/index.php?sec=27&of=24&area=6&op=41d&optativas=1&escuela=88&carrera=72	Podrá diseñar nuevos modelos dentro del área de enseñanza de la Historia en los niveles básico, medio y medio-superior. Estará capacitado para participar en proyectos académicos de planeación de la difusión cultural en instituciones educativas y del sector público y privado.	Docencia e investigación en las instituciones de educación media, media superior y superior del estado de Sinaloa y resto del país.	Didáctica de la Historia I Didáctica de la Historia II Difusión de la Historia
UNAM SUA http://www.suafyl.filos.unam.mx/html/licenciaturas/plan_histo.html	Transmitir mediante la docencia, investigación o difusión, los conocimientos formales que lo ayuden a analizar, explicar y comprender los problemas actuales. Los problemas nacionales específicos en los que puede influir este profesional son: la educación, la orientación de la opinión pública, la creación de la conciencia sobre los problemas de México y del mundo, así como la contribución a la formación de la identidad nacional.	Los principales campos de trabajo son: investigación, docencia y difusión de la Historia. La docencia es la actividad profesional que ofrece mayores oportunidades, no sólo en escuelas de educación media y media superior, sino también en universidades e institutos de educación superior, tanto públicos como privados.	Didáctica de la Historia I y II

ANEXO 1 (continuación)

Institución	Perfil del egresado relacionado con la enseñanza de la Historia	Campo de trabajo relacionado con la docencia de la Historia	Materias relacionadas con la docencia de la Historia
Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.dgae.unam.mx/planes/licenciatura.html	El historiador es el profesional que recopila y ordena los vestigios del pasado humano; los sistematiza e interpreta; reconstruye los hechos históricos y los explica. Identifica procesos sociales o espirituales de distintas duraciones y extensiones, y postula modelos de explicación general o teorías generales del desarrollo histórico.	Su campo de actividad comprende la docencia en el ámbito superior y medio superior, la investigación especializada y la difusión del conocimiento y conciencia de la Historia.	Enseñanza de la Historia I y II
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez http://www.uacj.mx/ICSA/humanidades/Paginas/Licenciatura-enHistoria.aspx	Formar profesionistas con la capacidad de pensar y analizar los problemas de la Historia para llenar los vacíos en la investigación y la docencia de la historia.	La docencia y la difusión en materia histórica.	Taller Enseñanza de la Historia.
Universidad de Guanajuato. http://www.ugto.mx/sitioug/espanol/licenciaturas/licenciatura_historia.asp	Formar integralmente profesionales de la Historia dotados de los saberes e instrumentos para comprender el desarrollo del proceso histórico de la sociedad y capacitados para estar en posibilidades de desempeñarse crítica, reflexiva y propositivamente en la investigación, la docencia y la difusión del conocimiento histórico en los ámbitos de la educación, la administración pública, organización cultural, de comunicación y de participar no sólo en investigación histórica, sino en investigaciones interdisciplinarias.	Los egresados de este programa se desempeñan en instituciones de educación media superior.	Didáctica

ANEXO 1 (continuación)

Institución	Perfil del egresado relacionado con la enseñanza de la Historia	Campo de trabajo relacionado con la docencia de la Historia	Materias relacionadas con la docencia de la Historia
Instituto de Investigación Dr. José María Luis Mora. http://interweb2.mora.edu.mx/docencia/lic/0020.htm	Optar por continuar estudios superiores y dedicarse a la investigación o desempeñarse profesionalmente en los campos de la educación media-básica y media-superior, de la administración pública, de las fundaciones e instituciones culturales públicas y privadas, de los archivos, bibliotecas y museos, y de los medios de comunicación; Conocer, según la línea de formación seguida, algunos principios básicos de la docencia y la didáctica, de la divulgación, la difusión y la comunicación, así como de la gestión cultural.	La Licenciatura en Historia del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora ofrece un nuevo programa docente con la característica particular de formar profesionales de excelencia en alguna de las tres áreas del quehacer del historiador con mayor impacto en la sociedad: • la Didáctica de la Historia • la divulgación de la historia • la gestión del patrimonio cultural	Teorías del desarrollo y del aprendizaje. Docencia Enseñanza de la Historia Instrumentos de evaluación Materiales didácticos Comunicación, Patrimonio Cultural y enseñanza. Lenguaje para transmitir el conocimiento histórico. Didáctica de la Historia.
Universidad Autónoma del Estado de Morelos. http://www.uaem.mx/licenciaturas/	El egresado de esta licenciatura será capaz de realizar investigación en los diversos campos de la historia, en centros de investigación, en universidades en dependencias gubernamentales o de la iniciativa privada, así como en fundaciones que tengan como propósito la preservación y difusión de la cultura.	El licenciado en Historia puede también incorporarse a la docencia, en instituciones educativas de nivel medio-superior y superior.	

ANEXO 1 (continuación)

Institución	Perfil del egresado relacionado con la enseñanza de la Historia	Campo de trabajo relacionado con la docencia de la Historia	Materias relacionadas con la docencia de la Historia
Universidad Autónoma Metropolitana http://csh.izt.uam.mx/	Que los alumnos logren una mejor comprensión del conocimiento humanístico y científico, así como eficacia en la forma de comunicación de resultados. Estas destrezas deberán incluirse, de un nivel básico o elemental, en los primeros trimestres, hacia mayores y más complejas exigencias, conforme el alumno avanza en su formación académica; hasta culminar con su trabajo terminal, con el que concluirá su formación como profesional de la Historia.	Vinculación entre la docencia y la investigación: reconoce la importancia de fortalecer la docencia a través de la transmisión del conocimiento, las habilidades y las actitudes que los profesores han adquirido en su formación como investigadores, y que deben manifestar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Didáctica de la Historia I Didáctica de la Historia II Didáctica de la Historia III Como créditos optativos.

Cómo se enseña la Historia

José Juan Huber

Con la más reciente reforma de la educación secundaria, que entró en vigencia formalmente en el ciclo escolar 2006-2007, la asignatura de Historia pasó de impartirse en cada uno de los tres grados (Historia Universal I, Historia Universal II e Historia de México, con tres horas semanales cada una) a hacero en sólo dos: Historia I (Historia Universal), en segundo año, e Historia II (Historia de México), en tercero, con cuatro horas semanales cada una.

Los programas de Historia buscan "que los estudiantes analicen la realidad y actúen con una perspectiva histórica", y conciben a la disciplina "como un conocimiento crítico, inacabado e integral de la sociedad en sus múltiples dimensiones: política, económica, social y cultural", por lo que, expresan, se "requiere de la enseñanza de una Historia formativa, centrada en el análisis crítico de la información para la comprensión de hechos y procesos".[1]

En esta definición de la asignatura, lo mismo que en sus propósitos generales,[2] puede percibirse una incipiente presencia de lo que se ha llamado Nueva Historia, que se ha conformado con los aportes de sucesivas generaciones de ***Annales***,[3] principalmente porque busca que los estudiantes lleguen a pensar históricamente,[4] de acuerdo con su edad, por supuesto; es decir, que enfrenten el conocimientos sobre los procesos de desarrollo de las sociedades humanas con la lógica y mecanismos propios de esta disciplina, además de ir más allá de la historia política y de las elites, de romper con la tajante división

[1] Manteca 2006: 37.
[2] ***Ibidem***.
[3] Galván 2006.
[4] Sánchez 1995; Salazar 1999.

pasado-presente-futuro, y de aceptar puntos de vista diferentes y, en consecuencia, un conocimiento histórico parcial e inacabado.

Sin embargo, ¿qué puede decirse de las acciones docentes encaminadas hacia esos propósitos? ¿Cómo es la enseñanza de la Historia en esta nueva propuesta curricular para la Secundaria?

Responder esta pregunta lleva necesariamente a buscar algún acercamiento a la cotidianidad escolar, no para comprobar hipótesis sino para "sumergirse en los acontecimientos reales e indagar sobre ellos con la libertad y flexibilidad que requieren las situaciones, elaborando descripciones y abstracciones de los datos siempre provisionales y utilizadas como hipótesis subsiguientes de búsqueda y trabajo".[5]

En primera instancia, podría pensarse en los propios profesores, responsables formales de la enseñanza; bien sea en acudir a observar su actividad en las aulas o, si eso no fuera posible, en al menos entrevistarlos para que narren su trabajo docente.

La primera opción es la idónea; ya sea que pueda ser dirigida (con lista de cotejo o escala estimativa y categorías predeterminadas) o realizarse una observación más libre (con un diario que dé cuenta de una estancia lo más prolongada posible en el aula y sin que las observaciones se ciñan estrictamente a categorías predeterminadas). Sin embargo, frecuentemente, estas modalidades, y sobre todo la segunda, difícilmente son aceptadas por los profesores, porque pueden "perturbar" el trabajo habitual, el suyo y el de los estudiantes, y porque suelen ellos sentirse incómodos ante la presencia de extraños y un tanto amenazados por un juicio severo que "descubra" sus debilidades docentes.

Una entrevista es una segunda opción; puede efectuarse de forma estructurada, semiestructurada o abierta y libre (aunque con ejes de interés); lo mejor será, en todo caso, no llevar a cabo una sola sesión de entrevista sino varias para ahondar en lo dicho y asumido por el profesor. Claro que por este medio, más que conocer el trabajo del profesor, se penetra en su forma de pensar o quizás en las percepciones sobre su quehacer; uno y otras, aunque no necesariamente coincidan con el actuar.

Así que, desechadas las dos opciones, puede recurrirse a quienes son observadores directos y prolongados de su trabajo: los estudiantes. Conduci-

[5] Gimeno y Pérez 1992: 123.

dos adecuadamente, son informantes valiosos, aun cuando obviamente existen serias posibilidades de sesgo: por los efectos que piensan pueda tener en sus calificaciones externar sus opiniones, porque no se han propuesto ser observadores y, en consecuencia, no registran todo el acontecer además de que olvidan, porque su propio desempeño (alto o bajo), calificado por el profesor, los hace mirar para favorecer o desacreditar, o porque simplemente no les interesa hablar de lo que se les cuestiona (y menos a otro profesor o a un adulto).

Todos estos inconvenientes son, sin embargo, superables; por ejemplo, con una entrevista anónima fuera del aula y considerando lo mismo a estudiantes con altas que con bajas calificaciones e incluso reprobatorias, y buscando la manera de sostener una conversación más que una entrevista formal.

Ésta ha sido la estrategia que se ha empleado para responder a la pregunta.

Entre el 15 de octubre y el 6 de noviembre de 2008, se platicó con 43 estudiantes inscritos en tercer grado de una escuela secundaria, indagando sobre su curso de Historia I del periodo escolar inmediato anterior, 2007-2008, y explorando dos grandes dimensiones: la enseñanza y su aprendizaje.

A continuación se presenta información relacionada con la práctica de la enseñanza en Historia I, siempre desde la perspectiva de los estudiantes.

El trabajo de profesor y alumnos en el aula

Para abordar este aspecto se formuló a los estudiantes las siguientes preguntas: ***a***) ¿Cómo te enseñaba el (la) maestro (a) de Historia I? ***b***) ¿Qué es lo que hacían durante la clase de Historia I? y ***c***) ¿Cómo era la clase?

A propósito de los profesores, los estudiantes respondieron que trabajaban con la exposición, el dictado y solicitaban a los estudiantes que contestaran cuestionarios y que realizaran resúmenes o síntesis.

Exponer el contenido, rescatado sobre todo del libro de texto, fue una actividad habitual en el curso, no sólo por parte del profesor, sino por los propios estudiantes. Ellos exponían, individualmente o en equipo y, por lo regular, lo hacían previa elaboración de un resumen de los contenidos o de la respuesta a un cuestionario; a veces, el profesor supervisaba estas actividades antes de la exposición y a veces los alumnos escribían su contenido en el pizarrón, y en contadas ocasiones, en láminas o carteles. Las actividades encaminadas a la

exposición podían hacerse en el tiempo de clase o ser encargadas como "trabajos" extraclase. Los estudiantes sólo mencionaron la intervención del profesor en sus exposiciones para corregir la pronunciación de algunos nombres o expresiones (personajes, ciudades, fechas) y para registrar la actividad con fines de calificación o, al menos, de requisito para presentar un examen. Un estudiante (E25)[6] dijo que la maestra los ponía a exponer porque "la exposición para ella era un apoyo muy importante, porque las exposiciones hablan de los años, antecedentes de su historia, de la historia de nosotros" y que con sus exposiciones los estudiantes "aprendíamos muchas cosas nuevas, que uno no captaba, que uno casi no había visto"; y una alumna (E21) dice que "nosotros exponíamos y así nosotros le íbamos entendiendo mejor".

Sobre la exposición de los profesores, los estudiantes distinguen entre la apegada a los contenidos del libro de texto, que en ocasiones, se convertía en simple lectura o era complemento del dictado de resúmenes, y otra era una plática, una narración o un relato, aunque ocurría pocas veces, cuando "a veces nos contaba una anécdota de algún personaje y algo sacaba de gracioso" (E3) o "enseñaba de una forma real, como si nosotros la estuviéramos viviendo, nos explicaba bien detalladamente todo lo que pasaba" (E14)

No había un momento fijo para las exposiciones de los profesores; lo mismo eran al inicio de la clase que después de que los estudiantes realizaran alguna actividad; en esos casos acompañaban a los resúmenes, las respuestas a cuestionarios o al dibujo de mapas por los estudiantes. Casi siempre el profesor empleaba el pizarrón, aunque al parecer sólo para hacer anotaciones mínimas, como fechas, nombres propios, referencias toponímicas o palabras de difícil pronunciación o escritura: "para escribir algunas palabras que no le entendíamos", dijo un alumno (E37); "lo que no podíamos escribir, o sea, los nombres que no quedaban claros", dijo una alumna (E33); se menciona también cuando el profesor empleó láminas y cartelones que llevó a la clase ya elaborados, aunque, al respecto, una alumna (E43) dijo: "nos encargaba láminas a nosotros y ella (la maestra) las usaba para que nosotros nos entendiéramos", o que, durante su exposición, dibujaba mapas en el pizarrón. En este quehacer, "la maestra —dice una estudiante (E24)— usaba una libreta donde traía apuntado lo que iba a exponer", mientras que otro (E35) se asombra de

[6] En adelante aparecerá asignado un número acompañando a la sigla E, que indica el número de estudiante entrevistado. Por ejemplo, la voz que aquí se transcribe es la del estudiante 25 y se presenta E25.

que "el profesor, cuando nos enseñaba, se paraba en el escritorio y no agarraba nada para explicarnos, me imagino que repasaba en su casa".

A la exposición de los profesores o de sus compañeros, los estudiantes respondían de diversas maneras. "Echábamos desorden", dijo un estudiante (E27) y otro (E25) indica que "había unos que ponían atención y otros que echaban mucho relajo", pero otra estudiante (E9) dice que "no nos explicaba bien. Nosotros nos dormíamos, nos sacábamos de onda y nos dormíamos. Nos aburríamos"; otra estudiante (E19) dijo: "nosotros poníamos atención de lo que estaba explicando el maestro".

Además de la exposición, los profesores solían dictarles preguntas o cuestionarios a los estudiantes para que los resolvieran, con el libro de texto, predominantemente en el tiempo de la clase y, en menor medida, como tarea, "nos ponía a resolver preguntas, en equipo; si terminábamos nos las revisaba y si no nos las encargaba de tarea" (E32). No siempre el profesor revisaba las respuestas y a veces él mismo les dictaba las repuestas correctas, pero con frecuencia eran requisito para presentar examen o constituían un elemento importante para la calificación. En ciertas ocasiones, la búsqueda de las respuestas era tarea de los estudiantes, en equipos. También los estudiantes refieren unas "guías" en las que se encontraban las respuestas y a los "laboratorios": "sacaba preguntas de las páginas y tenías que leer y leer, en eso consistían los laboratorios" (E22).

Si la resolución de cuestionarios se hacía en la clase, "la clase era calmada", dice un estudiante (E37). Otro (E15) asevera que "durante la clase de Historia hacíamos, pues, la mayoría de los chamacos, los más desastrosos, pos echar relajo, mientras que los más inteligentes, resolvían los exámenes (preguntas)".

Igualmente los estudiantes, por instrucciones del profesor, hacían resúmenes, las más de las veces con el libro de texto, pero a veces con otros libros que él llevaba al salón: "la maestra nos enseñaba a hacer resúmenes, nosotros hacíamos resúmenes y podíamos pararnos al pizarrón a escribirlos y ya", dijo un estudiante (E39).

Como suele ocurrir en la educación básica, además de dirigir todas estas actividades, el profesor de Historia I también cuidaba aspectos de la disciplina dentro del aula, como callar a los estudiantes o vigilar y sancionar su "comportamiento" desordenado: "estaba ahí sentada y se aseguraba que nos calláramos, según nos amenazaba porque echábamos relajo", dijo un alumno (E39), o incluso verificar el cumplimiento de normas institucionales (como el uni-

forme o la limpieza personal), así como tratar de incentivarlos, como narró una estudiante (E43):

> (…) quiere que seamos unos niños educados, más educados, decía que como a ella la educaron, quiere reeducar así, para que el grupo saliera adelante y con buenos modos, que no seamos gente parásita, que nos apuremos en nuestros estudios y que le echemos ganas nosotros que tenemos la oportunidad de estudiar porque decía que antes había que trabajar para estudiar.

LOS RECURSOS Y MATERIALES EMPLEADOS

Aquí hubo una pregunta base: ¿Qué cosas utilizó el (la) maestro (a) de Historia I?, y podía, pero no necesariamente debía, complementarse con otras posibles: ¿láminas?, ¿pizarrón?, ¿películas?, ¿Internet?

No son muchos ni muy diversos los recursos y materiales que mencionan lo estudiantes. Destaca el libro de texto, que les servía para responder cuestionarios, hacer láminas, preparar y hacer exposiciones, leer, hacer resúmenes. En muy pocas ocasiones, según indican, se complementaba con otros libros del profesor o con otras fuentes. Así lo expresa una estudiante (E20): "nos encargaba exposiciones y luego del libro nos encargaba un tema, pero cuando no venía muy completo nos decía que compráramos biografías e investigáramos en libros para que nos ayudáramos en el trabajo".

También láminas, que a veces elaboraban los propios estudiantes, y mapas. Los mapas ocasionalmente eran dibujados por el profesor en el pizarrón y otras los dibujaban como tarea los estudiantes; en esta segunda opción una estudiante (E43) dice que "a la maestra le preocupaba que estuvieran más explicados, que los tuviéramos, que los pusiéramos al frente y que ella nos iba a explicar"; eran asimismo empleados en el examen.

Como ya se mencionó repetidamente en el apartado anterior, el profesor usaba el pizarrón, en poca medida: anotaba palabras, nombres propios, fechas, aunque podía incluso escribir un resumen o las preguntas de un cuestionario.

Resulta significativo que los estudiantes de uno de los profesores que impartieron Historia I refieran a una película que les proyectó; ninguno recuerda el título, pero recuerdan con mayor o menor precisión y certeza el

contenido, que, curiosamente, pudiera no corresponder a lo señalado en el programa. Al parecer, es un documental tomado del ***Discovery Chanel*** y versa sobre la evolución de los homínidos hasta llegar al ***Homo sapiens***; unos estudiantes dijeron escuetamente que la pe***lícula:*** "es sobre los antepasados del ***Homo sapiens***" (E18), o "de los hombres que existieron antes del ***Homo sapiens***" (E34), mientras que otro (E36) se explaya: la evolución del hombre, cómo los científicos fueron encontrando los restos de los primeros hombres primitivos y como se fueron acabando aquellos hombres primitivos, creo que se llamaba algo de la evolución de Lucy".

En este punto es pertinente señalar que ésta es una de las pocas referencias de los estudiantes a contenidos concretos de la asignatura, al menos a partir de la respuesta a las preguntas eje de este ámbito. Aludieron asimismo a contenidos concretos cuando recordaron que les encargaron "investigar sobre personajes muy importantes como Emiliano Zapata y Lázaro Cárdenas" (E25), o "sobre las aportaciones de los romanos y sus técnicas de medicina" (E6); o "sobre los hechos y de Roma, sobre la gente [...], como el comercio" (E8); o señalando que los profesores escribían en el pizarrón "el nombre de los héroes, diciendo, es que son muy difíciles, Julio César" (E32) o "lo que significaba una palabra griega" (E35).

En cuanto a contenido histórico (objeto y sujetos de la Historia), excepto, como ya se dijo, el contenido de la película, lo que predomina entre los estudiantes son las menciones vagas: "lo que pasó" (E20) o "lo que sucedió" (E41), "cómo fueron las culturas y los países, áreas bajas y lugares" (E41), "países, no, países no, sino lugares" (E11) "nuestros antepasados (y) los que pasaron por la historia" (E11), "el nombre de los héroes" (E32), "lo que dijo algún personaje de la historia" (E35).

No se refieren para nada al Internet como recurso empleado por los profesores o por ellos en sus actividades de clase o de tarea.

Los medios de evaluación

La exploración de este ámbito de la enseñanza se basó en la respuesta a la pregunta ¿Cómo evaluó el (la) maestro (a) de Historia I?

Los exámenes fueron citados como el medio más empleado por los profesores para realizar la evaluación, aun cuando los alumnos parecen referirse

más a la integración de su calificación aprobatoria o reprobatoria que a un proceso de evaluación del aprendizaje. Casi siempre estos exámenes no constituían el único medio; se combinaban con exposiciones, cuestionarios resueltos (en clase o como tarea) o actividades con mapas y resúmenes; también hablan de las asistencias, la participación en la clase e incluso la "conducta" (el "comportamiento") en el salón, sin aclarar gran cosa sobre lo que estos tres medios significaban o cómo se mostraban. Respecto de este último punto dice un estudiante (E43): "Nuestra conducta. Y si veía que nos esforzábamos pues nos daba puntos y si no, depende del comportamiento del alumno, también".

De hecho, a veces se trabajaba en clase casi para el examen. "El maestro nos explicaba o nos dictaba" —dice una estudiante (E7)—. "Sacaba resúmenes de un libro, nos dictaba. Para que pudiéramos contestar el examen". Otra (E43) señala: "Nos encargaba trabajos, no mucho, lo básico para estudiar y para pasar el bimestre. Nos decía: estudien de tal página a tal página, porque eso viene en el examen", y agrega: "Y acaso cuando venía el examen ella decía: estudien estos mapas que van a venir, y lo dicho y hecho, ella siempre cumplía su palabra". Otro alumno (E34) hace énfasis en la presión del examen sobre la enseñanza: "Nos poníamos en equipo, o sea, para aprender más, para apoyarnos más entre todos. Y ya cuando íbamos a hacer el examen nos explicaba rápido, nos decía detalladamente de qué trató, cómo fue, pero ya hasta lo último cuando veía que ya era la hora para hacer el examen, o sea, cuando estaba preocupado". En ese mismo tenor, una estudiante (E20) más indica: "Los que pasaban a exponer mucho y se apuraban ya no hacían examen final y los que pasaban a exponer medio medio luego ayudaba".

ENSEÑAR HISTORIA

Hasta aquí las narraciones de los estudiantes respecto de cómo ha sido la enseñanza en Historia I. Si bien no es la pretensión de este texto interpretar, sino sólo mostrar esa práctica a través de la mirada de los estudiantes, no puede pasarse por alto que esta forma de enseñanza, en general, "se corresponde con un esquema que consiste en exposición, memorización de lo expuesto, verbalización de lo memorizado mediante una prueba oral o escrita y sanción sobre el resultado", útil cuando "los contenidos de aprendizaje son fundamentalmente factuales (memorización de acontecimientos, obras litera-

rias o artísticas, normas ortográficas, toponimia geográfica, fórmulas matemáticas) (pero que) ya no resulta tan eficaz cuando el aprendizaje de los contenidos implica la comprensión de su significado y, por lo tanto, movilizar esquemas de conocimiento apropiados y procesos complejos en los que el punto de partida y las ayudas que se precisan son notablemente distintas para cada alumno",[7] como parece ser la pretensión del curso de Historia I[8] y de la asignatura en general en la Secundaria.

Pero cuando a los estudiantes se les preguntó "¿Te gustó cómo te enseñó el (la) maestro (a) de Historia I?", la respuesta inmediata más frecuente (36 de los 43) fue Sí, aunque sólo ocho expresaron razones concretas: cuatro dicen que porque el profesor explicaba, dos refieren a profesores que platicaban o narraban en forma amena y dos más argumentan cualidades del profesor que los beneficiaba para aprobar el curso. De los seis alumnos restantes, uno no respondió la pregunta, cinco dijeron: poco, algo, más o menos, ***Ujm ujm*** y no.

Y cuando la pregunta, más comprometedora, fue "¿Cómo era la clase del (la) maestro (a)?", nueve no la respondieron, y en los 34 que lo hicieron, las respuestas no necesariamente reafirman la otra valoración. Sólo cuatro la califican como ***Muy bien*** o ***Muy buena*** o ***Muy bonita***, aunque uno de estos estudiantes (E5) murmura: ***Horrible***. Nueve de ellos dicen, en cambio, que era ***Bonita*** o ***Buena*** o ***Bien***, y algunos agregan (E7, E20), "no es aburrida o no es aburrida como la de Biología" (E1) y un estudiante se explaya (E19): "pero me hubiera gustado que la enseñara de otra forma, que ya no fuera tan aburrida" —y ya murmurando— a ver si no me regaña mi maestro: la clase era aburrida". Y en ese tenor algunos directamente expresaron (E22) que "no nos gustaba" o "era aburrida" o "a veces aburrida y a veces bien". Otros estudiantes emplearon calificativos como: ***explicable***, ***interesante***, ***divertida***, ***entretenida***, ***callada***, ***más o menos***, ***No era difícil como las otras***, o ***cuestionable*** didácticamente hablando: "Es como es, como es" (E10).

[7] Zavala en Coll 1997: 154.

[8] El título de uno de los libros de texto aprobados para el curso, el de C. Jiménez ***et al***. (2007) es elocuente al respecto: ***Hacer historia I***.

2. La divulgación de la Historia

La divulgación de la historia en Europa y en México

Filiberto Romo

Como muchas palabras de origen latino, "divulgación" proviene de un verbo, en latín, ***divulgāre.*** Este verbo se convierte en verboide, en el latín ***divulgatio o divulgatānis,*** que es la acción o efecto de divulgar. Pero ¿qué es divulgar?

De acuerdo con la Real Academia de Lengua Española, divulgar es publicar, extender o poner algo al alcance del público; es decir, llevar aquello que es desconocido a lo conocido, pero ante un público, "vulgo", más amplio. La divulgación, no cabe duda, es propia del historiador. ¿Qué pudo ser la Historia desde su inicio? Si recordamos a Herodoto, padre de la Historia, su objetivo fue precisamente ***divulgar*** los acontecimientos dignos de recordar. Es así como la Historia comenzó como divulgación de aquello que un grupo de personas o un individuo consideraban digno de recordar. Pues no cabe duda que la Historia se sigue transmitiendo y divulgando de manera escrita y oral. La definición misma de esta palabra habla de publicar, lo cual significa que la Historia se difunde, entre otros medios, por la palabra escrita, pues la publicación o difusión de la Historia es un aspecto esencial del quehacer del historiador. Por lo cual, al distinguir los llamados periodos históricos o edades de la Historia se menciona que hubo una Prehistoria, seguida de la Historia. Con esto se da a entender que la escritura o publicación de aquellos acontecimientos dignos de recordar cambiaron el modo de vivir y concebir esos mismos acontecimientos. De tal modo, dos edades históricas pueden ser distinguidas por el solo hecho de que en una no se publicaban los hechos dignos de recuerdo y en la otra sí. Hoy día, se ha integrado a la Prehistoria como parte de la divulgación de la historia del hombre. Sin embargo, esto se ha hecho con el presupuesto de los estudios arqueológicos que muestran algunas formas de vida de los seres humanos de esa época. Así, su divulgación resulta ***a posteriori***.

La Historia, por tanto, tiene como elemento fundamental la divulgación. ¿Pero qué que se quiere divulgar? La definición nos dice que son los acontecimientos dignos de recordar. ¿Qué es digno de recordar y por qué? Y ¿quién establece cuáles son esos acontecimientos? Justamente aquí nos encontramos con la raíz del problema historiográfico. ¿Cómo y qué recordar? Los griegos, en concreto Tucídides, describían los hechos producidos por los seres humanos en su acontecer diario; mientras que en Herodoto encontramos acontecimientos que recuerdan los hechos en general, incluidos los hechos divinos o mitológicos; en Tucídides tan sólo encontramos los hechos particularmente humanos. Entonces a éste se le atribuye la paternidad de la divulgación de la historia humana.

Cada edad histórica ha tenido su propia forma de divulgar los hechos históricos. Por ejemplo, los romanos[1] consideraron que lo realmente digno de recordar eran las instituciones, en las cuales se podía manifestar lo humano o lo divino, las creaciones institucionales que daban continuidad al gobierno romano. Después, llegaron los cristianos, la hegemonía medieval; para ellos lo digno de recordarse eran los hechos de la Providencia, es decir, aquello que demostrara la realización del plan divino a través de los acontecimientos humanos, de tipo natural, y en los sucesos sobrehumanos, de tipo sobrenatural; eran los hechos sacros, ya sea a través de instituciones humanas (como el gobierno y sus reyes) o aquéllas de carácter divino, aunque fundadas por seres humanos (como la Iglesia, los papas y los santos).

Al llegar la Edad Moderna, y con el Renacimiento como preámbulo, los acontecimientos dignos de recordar volvieron a ser los humanos. Confirmando una dialéctica de la divulgación, en la cual, durante la Edad Antigua, se hablaba de lo sobrehumano, luego de lo humano, para volver a lo sobrenatural en la Edad Media y regresar a la naturaleza en la Moderna. Autores como Vico aseguran que aquello digno de recordar es lo que el ser humano ha hecho. Su obra, su realización, viene a suplir la de la Providencia, por lo cual, de manera similar a la Edad Media, se debe mencionar como hechos dignos de recuerdo aquéllos que manifiesten el poder del obrar humano. Sin embargo, esta manera de obrar puede llegar a ser caótica, personalísima, heroica, individual. Por tanto, podría estar absolutamente libre de determinación, lo cual no lo

[1] Acevedo Tarazona y Guarín Medina 2001, en http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev25/acevedo.htm.

haría sujeto a leyes, como aquéllas que las ciencias naturales descubrían durante ese tiempo.

La Edad Moderna, con sus avances científicos, se erigía en rival del recuerdo histórico, pues éste recordaba hechos singulares, aislados, personales y, por lo mismo, no científicos. De tal modo que la Historia era el recuerdo de hechos humanos dignos de hacerse públicos, no necesariamente científicos, motivo por el cual la llegada de la Edad Contemporánea llevó a justificar científicamente el recuerdo de los hechos. El siglo XIX justamente mostró esa necesidad. El positivismo histórico apareció acompañado de otras visiones histórico "científicas", como el hegelianismo o el marxismo.

En este punto, la divulgación adquiere un significado que va más allá de la propaganda política o la hagiografía. La divulgación de la Historia adquiere un significado científico, es parte del quehacer de la ciencia histórica. Surgen las revistas y publicaciones especializadas de Historia "científica". Sin embargo, ésta también vivió una crisis hacia el fin de la Edad Contemporánea. Con todo, todavía algunos historiadores piensan que esta etapa no ha pasado, que la historia científica no ha vivido tal crisis. Quizá se deba a que este cambio está en proceso. Aquéllos que creen que este cambio es inminente o incluso impostergable, hablan del fin de la "ciencia histórica" y prefieren hablar de Historia A partir de obras como las de Kuhn, Popper, Feyerabend, Derrida y otros, parece que la divulgación de la Historia depende de quien la cuenta. La Historia, por tanto, será científica sólo en la medida en que busque la precisión y veracidad de su contenido, pero nunca porque se refiera a ciertas leyes naturales que la determinen. De este modo, la divulgación de la Historia dependerá de quién y a quién se dirija. Claro, sin olvidar para qué es recordada. La Historia y su divulgación adquieren, de esta forma, un carácter primordialmente pragmático; se descentraliza y cualquier tema, desde cualquier perspectiva, puede ser divulgado. Considérese, por ejemplo, la llamada Historia cultural, en la cual puede englobarse la historia de los libros, la historia de los deportes, de las fotografías, de la cinematografía, de la música, de distintas artes o como en el presente caso, de la divulgación.

En este estado de cosas, hablamos sobre la divulgación de la Historia en México. Por supuesto, ésta refleja, a grandes rasgos, el esbozo que presentamos arriba. México no se encuentra ajeno al desarrollo dialéctico de la divulgación de la Historia. Pasa de la divulgación clásica, centrada en lo humano y en su obra, a la no clásica que se centra en lo no humano y su influencia en

lo metafísico. Desde la Antigüedad, en México también existieron distinciones entre aquello digno de recordar y divulgar y aquello que podría pertenecer a las leyendas y mitos del pueblo. En México, la Historia asimismo empezó con la escritura de aquello sobrehumano y providencial. Los mitos fundadores, como el ***Popol Vuh, Los Anales de Cuauhtitlán*** o ***la leyenda del Quinto Sol***, refieren el origen y el fin de los hombres en la Tierra, qué debe hacer el ser humano para mantener el orden sobrenatural; estas obras difundían el conocimiento y el pensamiento histórico precolombino; sin embargo, aun antes de la llegada de los españoles, se veía aparecer en el horizonte a los primeros historiadores humanistas indígenas, como Fernando de Alva Ixtlilxóchitl, Domingo Francisco Chimalpáhin Quauhtlehuanitzin o Hernando de Alvarado Tezozómoc.

Durante la época virreinal, el acendrado catolicismo imperante mitigó la visión humanista del Renacimiento. De tal modo, la divulgación de la Historia del siglo XVII promovida por Andrés Pérez de Ribas o Diego López de Cogollado)[2] se distinguía justamente por su carácter barroco, con la excepción singular de Carlos de Sigüenza y Góngora, a diferencia del siglo XVI, en el cual la divulgación de la historia de México se centraba en las grandes obras, a sus autores y a los grandes personajes dignos de recordar, hechos que se manifestaban en todas y cada una de las crónicas de conquista política y espiritual del momento. En la segunda mitad del siglo XVIII se volverían a sentir las influencias del cambio histórico que imperaba en Europa; el paso del carácter humanista al científico de la Historia a partir de la Ilustración. En México retomaron esta perspectiva historiadores como Francisco Javier Alegre, José Antonio Alzate, Lorenzo Boturini y Francisco Javier Clavijero, quienes fueron los precursores de la divulgación de la Historia criolla de México. Consideraron importante difundir el papel de los “blancos”, hijos de españoles, nacidos en México. Por tanto, es la primera vez que se hacen obras que muestran una Historia autóctona y nacionalista. Aquélla que no hundía sus raíces en las prehispánicas ni españolas, sino que mostraba el nacimiento de una nueva raza engendrada en Nueva España.

A partir del movimiento de la independencia de Nueva España, producto del descontento criollo, se propició la primera visión de una historia oficial de tipo nacional, la divulgación de la Historia tomó una visión filo-indígena

[2] El primero es autor de ***Triunfos de la Fe*** y el segundo de ***Historia de Yucatán***.

en la cual el mestizo promovía su linaje mesoamericano manifestado en su color de piel. De este modo, aun con el ideal de Historia científica, que iba apareciendo gradualmente en Europa, en México se evidenciaban las "ideologías" no muy científicas sustentadas en la Historia. El tipo de escritos se centraron en el carácter de continuidad colonial y en el carácter revolucionario de la Independencia. La primera fue calificada por Lucas Alamán o Carlos María de Bustamante como verdaderamente "nacional", y por sus detractores como "reaccionaria o conservadora". La segunda fue calificada por Francisco del Paso y Troncoso o Francisco Zarco como verdaderamente "nacional", pues hundía sus raíces más allá de la Colonia; en cambio, era vista por sus detractores como una historia "resentida", "anticristiana" y "paganizante".

La divulgación de la Historia en el siglo XIX en México fue, por tanto, principalmente propagandística. Se trataba de justificar o deplorar las acciones del pasado para tomar partido en el siglo XIX. Entre liberales y conservadores, entre federalistas y centralistas, entre monárquicos y republicanos, se plantearon principalmente dos formas de divulgar la historia de México. Durante la segunda mitad de ese siglo la visión republicana, liberal y federalista se había consolidado para establecerse como la historia oficial, que se habría de divulgar en las instituciones de enseñanza. Con el gobierno de Juárez, de Lerdo de Tejada y de Porfirio Díaz se desarrolló la idea de la enseñanza unitaria; esto es, la educación que estaría en manos del Estado; de esta manera, se tendría una sola visión de la historia de México. Como gran parte de la educación recaía sobre las instituciones religiosas, la enseñanza clerical, religiosa o confesional debía restringirse. Esto se obtendrá durante el periodo de la República Restaurada, después de pasar los tiempos de "optimismo educativo" y de "crisis a la definición del sistema educativo"[3] se logró la reglamentación de la instrucción pública en México.

Este periodo sería seguido por la fundación de la llamada Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905-1914) bajo el gobierno de Porfirio Díaz, la cual fue encabezada hasta 1911 por Justo Sierra. De esta forma, se pusieron en práctica los ideales de Gregorio Torres Quintero: "orden" para el

[3] En la historia de la educación en México estas fechas corresponden a lo que Geralda Díaz Aparecida llamó primera y segunda etapas: la de "optimismo educativo" (1867-1876) y "de la crisis a la definición del sistema educativo" (1876-1889), respectivamente. Cfr. http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/enlaces/educadores_latinoamericanos/mexico/torres_quintero_gregorio.htm y Díaz Aparecida 1969.

régimen porfirista y de la "libertad" y "democracia" para el futuro,[4] ideales propuestos también para la nueva divulgación de la Historia, de acuerdo con el principio del positivismo histórico. La Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes fue disuelta por la Constitución de México en 1917, por considerarse muy centralizada en los poderes federales. Y tan sólo cuatro años después, al observar la ineficiencia de la educación de carácter municipal,[5] se fundó la actual Secretaría de Educación Pública (SEP), encabezada por José Vasconcelos,[6] quien promovió una verdadera nacionalización de la educación.

Promovida por la república porfirista, la educación positivista promovió la entrada de materias "científicas", como las matemáticas, la geometría y las ingenierías. Pero al no considerar abiertamente a la Historia como "ciencia", sino como medio para preparar ciudadanos conscientes de los "logros" del gobierno, logrando la visión unitaria de la divulgación de la Historia que convenía a los intereses del Estado. Justamente, esta centralización implicaba una visión partidista e ideológica de la historia de México. Es precisamente durante el Porfiriato cuando los hechos históricos en México adquieren carácter mitológico, tales como considerar "héroes" a ciertos personajes históricos de la Independencia o de la Reforma (por supuesto con su contraparte, los "villanos") o describir ciertos "hechos" históricos no muy bien fundamentados, pero repetidos insistentemente. Y por eso durante las dos primeras décadas del siglo XX, a pesar de la unificación educativa, se concibe una enseñanza superior, "autónoma". El mismo Vasconcelos advertía sobre la divulgación de una Historia sesgada, partidista y poco crítica; parecía que esto favoreció a la educación socialista. Esta visión de la Historia partía del hecho autoproclamado de ser una historia de las clases proletarias, de los trabajadores, de los campesinos. Una visión partidista.[7] La Historia debía ser una ciencia, sí, pero una ciencia al servicio de las clases trabajadoras. De esta manera, se contrapusieron dentro del ámbito laico, es decir, en el público y estatal, dos visiones sobre la Historia unitaria que debía enseñarse y divulgarse en el país. La Historia positivista y la Historia socialista. El problema de la divulgación de la

[4] *Ibidem*.

[5] Torres Quintero 2008: 16.

[6] El 25 de septiembre de 1921; *ibidem*: 17.

[7] Como lo declaran abiertamente De la Peza, y Corona B. 2000: 205: "En esta etapa se impulsó la educación socialista y se identificó al ciudadano con el trabajador, el obrero o el campesino […] Para ello, el gobierno exigía la disciplina partidaria y la obediencia de los sujetos frente al poder político, encargado único y legítimo de definir el camino para alcanzar los ideales revolucionarios".

Historia no radicaba ya exclusivamente dentro del ámbito de la educación privada principalmente religiosa, sino en la visión laica.

De esta forma, de un modo general, durante la primera mitad del siglo XX la divulgación de la historia en México tomó tres visiones principales: la positivista, la materialista o socialista y la religiosa.[8]

Sin embargo, a partir de los años treinta, se perfilaron nuevas formas de presentar la divulgación de la Historia, sobre todo a través de narraciones históricas que intentaban sustraerse del contenido ideológico de las tres principales corrientes. En este sentido, el desarrollo e impulso dado desde la Secretaría de Educación Pública a la llamada Historia social, sería importante en la nueva forma de divulgar la historia oficial a las grandes masas de la población.

Importante, quizá, sería considerar la Convención sobre la Enseñanza de la Historia, que se llevó a cabo en Montevideo en 1933. En esa convención, México, a través de su representante José Manuel Puig Casauranc, se unió a la intención de que la sociedad panamericana fuera educada en la paz, es decir, la Historia debía enseñarse de tal modo que no se entrometieran en ella ideas belicistas y, en cambio, se fomentara el pacifismo en la región. Por tanto, la historia de México comenzó a divulgarse más como un medio de conciliación que para tomar partido. Al menos desde 1944 hasta 1959, en el quinto grado de educación primaria se enseñaban valores de tipo histórico que reconciliaran la visión histórica de los países de América. A partir de 1960, estos mismos valores se dejaron de enseñar en la materia de Historia, pero en la materia de Civismo se retomaron hasta 1972.[9]

Todas estas formas de divulgar la Historia, principalmente de tipo humanista y liberal, fueron confrontadas también con la aparición de la llamada educación técnica que proponía la especialización en oficios. Fomentó una separación entre las escuelas secundarias del gobierno (con el objetivo de promover las profesiones técnicas) y las secundarias autónomas (con el objetivo de impulsar las profesiones liberales). Sobre todo durante los gobiernos de Plutarco Elías Calles y de Lázaro Cárdenas, esta división se manifestó incluso en la lucha por la autonomía de la Universidad Nacional de México, a la cual se incorporaron muchas instituciones privadas para escapar al estricto control estatal y oficial. Sobre este punto de distinción puede citarse el debate

---

[8] La primera principalmente determinada por las ideas de John Dewey, la segunda por las ideas de Carlos Marx y la tercera por las ideas de la llamada Doctrina Social de la Iglesia.

[9] Pita González y Ventura Ramírez 2004: 12-13.

sobre la libertad de cátedra entre Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano. El primero defendió la divulgación de la Historia desde un perfil social y el otro desde un perfil más político.

La divulgación de la Historia desde el perfil económico ya había sido favorecida por el secretario de Educación Narciso Bassols, primer conocedor o estudioso del materialismo histórico que ocupó el puesto, ante todo en el marco del artículo 3 de la Constitución, que establecía la educación socialista que el Estado debía impartir.

La visión tradicional de la Historia (entiéndase la versión católica) fue limitada gradualmente cada vez más. El ideal de educación laica comenzó a desarrollarse a partir de 1924, cuando los secretarios de Educación Pública del gobierno de Plutarco Elías Calles —Puig y Sáenz— fomentaron la desaparición de las escuelas católicas privadas iniciando con las escuelas primarias laicas, y hacia 1931 continuaron con las escuelas secundarias. Su objetivo principal era desaparecer las asignaturas religiosas, consideradas mitológicas, y poner en su lugar una educación laica y social.

De esta manera, al terminar los años treinta se había logrado consolidar al llamado Estado educador. El papel de la educación privada y religiosa pasaba a un segundo lugar de manera oficial. A partir de este momento, la escuela rural mexicana dependía plenamente del papel educador del Estado, que fomentó la llamada escuela racionalista, cuyo objetivo era soslayar en parte el analfabetismo y la falta de cobertura educativa que la misma Revolución Mexicana había generado. Aunque se declaraba racionalista, no dejó de ser intolerante con las opciones educativas distintas a la suya, como la católica. Fue la época del fuerte debate nacional sobre el artículo 3 de la Constitución, que Carranza trató de distraer con la reforma constitucional de 1919 y que tanto Calles en 1927 como Cárdenas en 1934 trataron de revertir hacia un mayor control educativo del Estado.

Sin embargo, con la llegada del presidente Ávila Camacho se renunció a la escuela socialista, pues en el marco de la Segunda Guerra Mundial México volteaba hacia Norteamérica y se decantaba por divulgar "una escuela del amor que fomentara la unidad nacional, formase la nacionalidad y rechazara cualquier ideología".[10]

[10] Sotelo Inclán 1981: 312.

Es durante este periodo que se inicia el enfoque educativo de unidad nacional, para hacer a un lado los conflictos provocados por la educación socialista, donde la divulgación de la Historia tendría por objetivo educar para la paz, la democracia y la justicia, según la declaración oficial de Jaime Torres Bodet, basada en la reforma al artículo 3 constitucional en 1946.

La divulgación de la Historia se centró entonces en reflejar la "identidad nacional" desde una perspectiva étnica y cultural y evitar la crítica a las políticas imperantes. Esta concepción se afianzó con la creación de instituciones gubernamentales y se adaptó en las escuelas, al menos durante los veinte años siguientes.

Por ejemplo, durante ese periodo, en 1953, por decreto presidencial fue creado el Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana como órgano desconcentrado de la Secretaría de Gobernación, con el objetivo de rescatar documentos y material bibliográfico que se refirieran a la Revolución de 1910;[11] también para publicar trabajos de investigación histórica y promover las medidas adecuadas para el mejor conocimiento de la época; en suma, para explicar por qué el Partido Revolucionario Institucional había llegado al poder.[12] Sin embargo, en estos últimos tiempos, en un decreto de 2005 y a partir del 2006, el presidente en turno decidió cambiar el nombre y algunas de las finalidades del instituto. No sólo se dedicará a divulgar la historia de la Revolución Mexicana de 1910, sino también la de otras revoluciones, como la de Independencia, la liberal y más importante aún, para el gobierno, la revolución democrática de finales del siglo XX. Aquí tenemos un ejemplo más de cómo la difusión de la Historia iba, y aún va ligada a los objetivos de los organismos gubernamentales.[13]

---

[11] Esto a instancia de dos investigadores, José María Luján y Rafael García Granados, que hicieron la propuesta al entonces presidente Adolfo Ruiz Cortines, quien encomendó un estudio sobre su viabilidad al maestro Salvador Azuela.

[12] Claro que no sólo se circunscribía eso, basta leer objetivos como "estimular y promover el estudio permanente y la investigación de la Revolución Mexicana y analizar críticamente los sucesos que lo generaron." Para darse cuenta que una cosa eran los objetivos académicos, muy loables por cierto, y otra los objetivos de propaganda con los que se podía usar a la institución. Incluso el director de investigaciones del instituto, Serrano, decía en entrevista del 31 de agosto de 2003: "que no fue un centro de propaganda 'más bien cumplía una función ideológica en cuanto a la historia cívica del país. Sí con cierta característica académica, pero no para hacer investigación pura de la Revolución Mexicana sino fomentar estudios y conjuntar papeles, testimonios que servían al fomento cívico'. Cfr. http://www.inehrm.gob.mx/Portal/PtMain.php?pagina=quees, página del INEHRM en la Red y entrevista en http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/47261.para-estudiar-la-revolucion-mexicana.html, consultada el 4 de noviembre de 2010.

[13] Aquí cabe mencionar la relación establecida entre divulgación y difusión. Pues si bien la difusión puede ser entendida como forma de utilizar el discurso político y la divulgación como una propuesta didáctica,

Otro ejemplo, en el caso de la historia de esta etapa, fue el llamado Plan de Once Años, el cual tenía como objetivo abatir los rezagos educativos del país. En cuanto a la divulgación de la Historia se refiere, se crearon museos nacionales; gracias a la participación de Jaime Torres Bodet y de Ifigenia Martínez se concretó la promoción de la construcción del Museo Nacional de Antropología e Historia, que sirvió para divulgar la historia de los pueblos precolombinos, y que sirvió para albergar la Biblioteca Nacional de Antropología e Historia, la cual abarca el resto de las etapas de la historia mexicana.[14] Asimismo, se llevó a cabo la adaptación de los museos de Arte Virreinal y de Pintura Colonial con el objetivo de dar a conocer la historia colonial. Además, este plan incluyó la edición de los primeros libros de texto gratuitos, incluidos los de historia de México y del mundo. Así, a finales de los años sesenta, la educación nacionalista, moderna, revolucionaria y, por tanto, oficialista de la historia mexicana se había consolidado.

Pero no todos los sectores sociales se encontraban conformes con esa historia oficial. El punto crítico fue el año de 1968, a partir del cual se puso en tela de juicio la visión apartidista que se reflejaba en los libros de historia de México. De modo que el gobierno decidió nuevamente dar un sesgo a la divulgación de la Historia desde una perspectiva de izquierda.[15] Se acentuó nuevamente el desarrollo social impulsado por el gobierno, se hizo énfasis en la perspectiva nacionalista revolucionaria y en el antiimperialismo, aspectos que se vieron reflejados en los libros de texto de Historia.

De esta forma, durante la década de los años setenta la divulgación de la Historia experimentó un proceso dialéctico, por un lado, la de una la visión apartidista y nacionalista de la historia nacional y otra con inclinación partidaria. Es decir, entre posiciones neutrales respecto del desarrollo y desenvolvimiento de la Historia y posiciones francamente dirigidas a la interpretación de ese mismo desarrollo. Sin embargo, uno de los campos independientes donde la divulgación de la Historia innovó, durante esos años, fue en la transmisión de la llamada Historia oral, pues desde los años setenta se empezó a valorar

en el presente texto no se hizo diferencia en cuanto al uso de una y otra. Pues al considerar la difusión como una forma de divulgación de conocimiento tal y como en su cuarta acepción lo hace la Real Academia Española, se ha querido enfatizar justamente en como la divulgación puede llegar a convertirse en una secuela o instrumento de la difusión así entendida.

[14] Actualmente contiene aproximadamente 400 mil volúmenes.

[15] Impulsada por el entonces exgobernador de Oaxaca Víctor Bravo Ahuja, nombrado secretario de Educación Pública en 1970.

este tipo de divulgación de la Historia, aun cuando no llegó a la mayoría del pueblo.[16]

Para la segunda mitad de los años ochenta, las crisis continuas de la economía mexicana pusieron nuevamente en conflicto los planes educativos y, por ende, la divulgación de la Historia de México. Se llegó a la conclusión entre 1989 y 1993 de que el libro de texto de la materia debía ser reelaborado y adaptado a las necesidades de la "modernización de la sociedad".[17] No obstante, respecto de la Historia, se hizo caso omiso de las recomendaciones de personas de reconocido prestigio profesional y amplia experiencia en este campo disciplinario. A más de estar planteada en una enunciación en tercera persona, que da por sentado la historia de la nación como un objeto terminado, se volvía sobre todo a la visión étnica y cultural, es decir el fundamento de nuestra historia, de acuerdo con su posición oficial, recae sobre todo en el hecho étnico de nuestra identidad mestiza, no en las decisiones económicas, sociales o políticas que hemos tomado.

Con la suscripción al programa para la modernización de las escuelas y el nuevo enfoque de escuelas de calidad de 1993-94 se dio mayor peso al constructivismo aplicado, para que el alumno fuese construyendo su propio conocimiento. Sin embargo, si no es en escuelas especializadas, o con capacitación permanente, este esfuerzo ha quedado en el olvido y con rezagos, pues la mayor parte de los maestros sigue con la práctica educativa tradicional, o sea, para la divulgación de la Historia, en la mayor parte de las aulas mexicanas, todavía se aplican métodos de los años setenta y ochenta.

No obstante las nuevas propuestas de divulgación y aprendizaje que han aparecido en el horizonte, en 1994 se inició, por ejemplo, como base en sistemas escolares mexicanos, el ***HighScope***, basado principalmente en las teorías de Jean Piaget y las experiencias vividas en instituciones educativas, como en Ypsilanti, Michigan. La base de este método de divulgación es la llamada escuela activa, la cual ubica al niño en el centro de la Historia como sujeto activo, tanto en la tarea de reconstruir y contarla, como en la de hacerla en colaboración con los demás mediante el diálogo y la acción concertada. Es

[16] Cabe mencionar que es en esta etapa cuando se populariza la metodología constructivista para la enseñanza de la Historia. Sin embargo, ante las continuas devaluaciones y crisis mexicanas el presupuesto para llevar a cabo ese proyecto fue cada vez menor. Cfr. López Beltrán 2005 y edición aumentada del 2007 para http://www.liber-accion.org/articulos/26/194.

[17] Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994) 1989.

decir el fundamento básico en la escuela activa de la divulgación de la Historia es que “la historia es el resultado de las acciones y decisiones que los hombres y las mujeres miembros de una comunidad o de un país han tomado en el pasado y tienen repercusiones en el presente”.[18]

Finalmente, a partir del año 2000, en el cual México se insertó definitivamente en la globalización económica y, por tanto, en una futura globalización política y social, la divulgación de la Historia se empezó a adaptar mucho más a los métodos de las escuelas activas. La llamada escuela de calidad fue replanteada nuevamente, pues el nuevo gobierno estaba interesado activamente en un replanteamiento de la historia de México.

Así, en 2004 comenzó con la llamada Reforma Integral de la Educación Básica, desde Preescolar hasta Secundaria. Esta reforma está planteada para durar hasta 2012 y, por supuesto, afecta a la divulgación de la historia en México. Las primeras reacciones no han sido muy favorables. Habrá que valorar en su momento si la nueva didáctica de la Historia puede mejorar la situación de su divulgación. Quizá los métodos y estrategias didácticos sean mejores que antaño, pero queda por ver si los contenidos son los que realmente necesitan ser divulgados. Por ejemplo, desde 2006, en México se ha venido trabajando acerca de la divulgación a partir de dos momentos capitales de la historia de México: la Independencia de México y la Revolución Mexicana.[19] En 2010, la divulgación ha servido para conmemorar y dar a conocer los hechos o eventos que el gobierno, los académicos o los estudiosos consideran importantes; ese alguien pueden ser todos o algunos, mejor enterados que otros; con todo, el contenido de esos hechos o eventos es lo que marcará la diferencia. Los resultados… están pendientes.

Propuestas de divulgación

Dentro del aula una de las propuestas de divulgación de la Historia más importantes que se vienen haciendo en los últimos años es la relacionada a las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estas tecnologías, desarrolladas sobre todo a partir de la década de los noventa del siglo

[18] De la Peza y Corona B. 2000: 209-210.

[19] Considérese la convocatoria del periódico ***La Jornada*** para conmemorar los 200 años de independencia de México, así como 100 de la Revolución Mexicana.

pasado, influyen en la manera de dar clase y divulgar la Historia. Hoy día el profesor puede exponer un tema histórico combinando imágenes, audio y video en una sola clase, ejemplificando lo que dice mediante actores o grabaciones reales referidas a un tema histórico. Las nuevas tecnologías, por medio de una proyección, de una computadora o incluso de los pizarrones electrónicos han aumentado la capacidad didáctica del profesor de Historia. La materia pierde así su carácter meramente teórico para convertirse en una asignatura con posibilidades dinámicas y prácticas, sobre todo cuando se le pide al alumnado reelaborar por sí mismo estos medios de comunicación o divulgación histórica.

En algunos países, como España, se empezó a pedir de manera obligatoria a la plantilla docente el manejo de las TIC. En México, esta tendencia ha sido confirmada en numerosas escuelas privadas y en algunas públicas. Se habla de romper la brecha tecnológica entre el resto de los países industrializados y los países en vías de desarrollo (entre los cuales se encuentra México). Se habla de que sólo utilizando esta tecnología podremos ser competitivos, en este caso en la enseñanza de Historia como en su aprendizaje.

¿Se puede ser profesor hoy día sin saber utilizar pedagógicamente las TIC? ¿Qué formación debieran recibir en la universidad los futuros profesores? ¿Qué competencias habría que desarrollar para una adecuada formación de este profesorado en el campo de las TIC? ¿Qué objetivos y contenidos tendría que tener una asignatura sobre TIC y Educación en los planes de estudio de formación de docentes? Son preguntas que se están haciendo en la comunidad internacional respecto del papel de la divulgación de la Historia a través de las tecnologías de la información.

Desde hace seis años, en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI), que inició en Ginebra (2003) y culminó en Túnez (2005) las Naciones Unidas[20] plantó la necesidad de crear maestros capaces en la enseñanza de manera electrónica y en alumnos que también pudieran aplicarla. La sociedad, por tanto, desde el aula debía cambiar su percepción de la comunicación y la información. En este sentido, el historiador tendió un papel importante dentro de esta formación en el aula.

[20] Cfr. http://www.itu.int/wsis/basic/about-es.html, página de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información.

Sin embargo, ¿cuál es el papel de los creadores de la tecnología para utilizarse en las aulas? La respuesta a esta pregunta es fundamental, especialmente para aquel historiador crítico que no está dispuesto a poner a la divulgación de la Historia en manos de la iniciativa privada con intereses comerciales. La tecnología, sin duda, debe mejorar la impartición de la clase, la divulgación de la Historia, pero para el docente la Historia no debe convertirse en sujeto de comercialización y su enseñanza en el aula no debe ser un escaparate para las firmas corporativas. Ése es quizá uno de los debates más importantes en torno al futuro de las TIC.

Sin embargo, es de suma importancia establecer la verdadera relación entre el uso de las TIC y el acceso público a ellas. En realidad, tan sólo un 3.9 por ciento de los habitantes de los países latinoamericanos tenía acceso a la tecnología de Internet en el año 2000.[21] Si somos muy optimistas, esta cifra se duplicaría los últimos nueve años, lo cual significa que la aplicación de las nuevas tecnologías en la aula y, en particular en la clase de Historia es mínima en relación con el conjunto de los habitantes del país, en otras palabras, si bien el uso de estas tecnologías es una necesidad para disminuir la brecha digital, la divulgación de la Historia a través de ellas requiere un apoyo todavía sustancial de parte de la sociedad en conjunto.

Otro aspecto que el profesor de Historia puede tomar en consideración es el referido al uso de las nuevas tecnologías de información en el aula para formar generaciones de historiadores con mayor libertad de investigación, con medios más accesibles para la difusión de sus investigaciones y más críticos de su entorno. Sería ideal que los profesores fueran capaces de transmitir la enseñanza de la Historia a través de trabajos realizados por los propios alumnos con las nuevas TIC.

Otro de los objetivos del aula para el profesor de Historia debe ser la multiculturalidad. Con el apoyo de los TIC el alumno puede cotejar las diferencias culturales, históricas y actuales de otras sociedades, de otros pueblos y otras épocas. Las estrategias y recursos didácticos, en este caso los TIC, pretenden enriquecer los aspectos cognitivos que el alumno de Historia tendrá a partir de estos nuevos enfoques didácticos. Pues estos tres elementos deben comportarse para que la clase de Historia en el aula logre sus objetivos. Estra-

[21] Cfr. http://www.dsf-fsn.org/fr/documents/hdr2001.pdf. Información del Human Development Report 2001 del Fondo de Solidaridad Digital.

tegias, enfoque y aspectos cognitivos deben ser reconocidos por la nueva utilización de las TIC. El profesor de Historia que no lo haga se verá inmerso en un exceso de información, muchas veces tradicional, y con recursos y estrategias mal utilizadas y poco creativas.

El aula como un espacio de divulgación

Filiberto Romo

Según la definición de la Real Academia de la Lengua "aula" se define como "Sala donde se celebran las clases en los centros docentes". Proviene el término justamente del latín *Aula*. Pues ya desde la época de los antiguos romanos, los niños asistían a la escuela.

Cómo surgió el aula como herramienta didáctica

La escuela primaria era llamada ***ludus*** y la secundaria ***grammaticus***.[1] Los alumnos empezaban a educarse desde los seis años; aprendían a leer, escribir y sumar, pero no todos los romanos estudiaban, sino sólo aquéllos que podían pagar por la educación privada.[2] Las mujeres no asistían a la escuela, pues ya desde los doce años eran entregadas en matrimonio. De esta forma, asistir a un aula era un lujo que sólo algunos podían darse, pues algunos niños estudiaban en casa con el ***paedogogus***, que, por lo general, era un esclavo instruido que sabía leer, escribir y sumar. Las aulas, por tanto, surgieron como un lujo que podían darse las clases altas de la ciudadanía romana. La escuela a la que asistían generalmente sólo tenía un aula en la cual se llevaba a cabo una sola clase. El promedio de alumnos era de aproximadamente doce, a los cuales se les enseñaba lo mismo.

Con el tiempo se hicieron aulas para las escuelas de estudios superiores, en las cuales el que enseñaba era llamado ***rhetor***. Generalmente en la cultura

[1] Probablemente porque en ella se estudiaban las "gramáticas" de la lengua latina y de la lengua griega.
[2] Cfr. http://atschool.eduweb.co.uk/nettsch/time/rlife.html.

romana sólo llegaban a los estudios superiores los ciudadanos que habrían de gobernar al resto de los romanos, de tal modo que se les enseñaba a escribir discursos y se los preparaba para la vida pública en la enseñanza de la retórica y la oratoria.



Profesor romano con alumno.
Fuente: atschool.eduweb.co.uk

En ese sentido, gran diferencia hubo entre el aula romana y la mexica. La primera gran diferencia era que durante el domino mexica los estudios no se impartían en aulas privadas sino públicas, lo que hacía que el número de estudiantes fuera muy superior a las romanas. Otra diferencia radical fue que las mujeres estudiaban en las escuelas públicas, aunque no compartían el mismo lugar, sino por separado. A ellas, además de leer, escribir y sumar, se les enseñaba a cantar, a decir poemas religiosos o profanos. No era lo mismo la escuela pública para el niño común que la escuela del niño noble; la primera era llamada ***telpochcalli*** y la segunda ***calmécac,*** este último era donde la mayoría de los líderes políticos y religiosos se educaba.[3] El simple hecho de que la educación fuera pública durante el dominio mexica nos hace suponer que el aula tenía más de doce alumnos. De tal modo, los métodos de enseñanza de los ro-

Educación Mexica.
Fuente: members.fortunecity.es

[3] Cfr. SEP 1999: 119.

manos y los mexicas debieron ser diferentes en la utilización del aula, pues mientras el aula romana estaba destinada a tan sólo un pequeño número de alumnos, el aula mexica debía estar acondicionada para un mayor número. Sin embargo todavía no se puede decir que el aula fuera utilizada conscientemente como una herramienta didáctica.

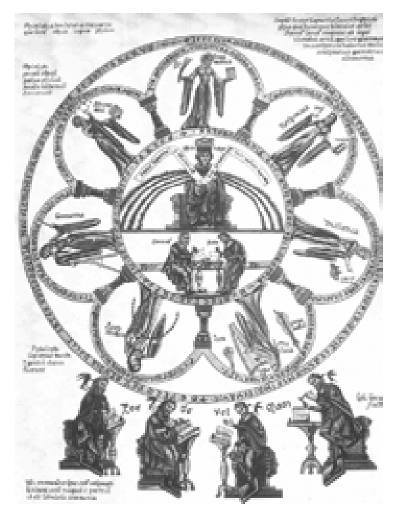
Las distintas formas en que se le ha utilizado como herramienta didáctica a lo largo de la historia

Las aulas desaparecieron de la mayor parte del Imperio Romano durante la época de las invasiones bárbaras (siglo V al siglo VIII), debido a que fueron abandonadas y por la disminución de la asistencia de los menores a la escuela. Sin embargo, el grupo privilegiado siguió asistiendo a clases con instrucción católica, es decir, escuelas privadas dirigidas por maestros religiosos. Quizá la mayor prueba de esto fue el sabio Isidoro de Sevilla, quien escribió un libro sobre la educación en la España del siglo VII. Gracias a ese texto, llamado *Las etimologías* podemos saber que al iniciar la Edad Media en el aula católica, además de los tres saberes básicos latinos (leer, escribir y contar), se enseñó a cantar y a ejecutar música.[4] De esta forma, se sentaron las bases del ***quadrivium***, es decir aprender a contar; especializándose en cuatro disciplinas: aritmética, geometría, astronomía y música. En cuanto a la lectura y la escritura se concretaron en el ***trivium***, con el cual se especializó la enseñanza de la gramática, la retórica y la dialéctica o grupo de la lógica. Esto quiere decir que las aulas cambiaron sus recursos para satisfacer las necesidades de las siete artes liberales. En las que podía escucharse música al mismo tiempo que se escuchaba el

Tablilla de escritura romana.
Fuente: atschool.eduweb.co.uk

[4] Cosa curiosa, pues estas dos disciplinas también se enseñaban en Mesoamérica; cfr. Torres Barranco sf: 13, basado en el texto de Francisco Larroyo y otros autores, *Historia de la educación en México*.

alfabeto o las tablas de contar. Se les llamaban artes liberales porque, de acuerdo con la tradición venida de los grecorromanos, las artes o ciencias podían dividirse en dos grupos; aquéllas cuya utilidad sólo era práctica y por lo mismo servil o vulgar, y aquéllas cuyo fin era preparar al estudiante libre, no para ganarse la vida sino para la búsqueda de la ciencia en el sentido estricto del término, es decir, la combinación de filosofía y teología con la lógica y la física conocida después como escolástica.



Las Artes Liberales.
Fuente: iluminando.org

Es quizás en este momento en el cual el aula comienza a convertirse conscientemente en un instrumento o herramienta didáctica. Pues si bien el alumno medieval aprendía las artes liberales, lo hacía en función del aprendizaje del catecismo religioso. Es decir, el maestro medieval, generalmente un monje, de entre los siglos VI y XII o un fraile del siglo XIII, la utilizaba como el recurso para reunir, en un lugar común, a los educandos donde aprendieran la doctrina cristiana, sin necesidad de reunirse a la casa de alguno de ellos.

El aula, por tanto, es el espacio donde pueden congregarse los educandos, donde era más fácil proceder a su adoctrinamiento y educación. De ahí la necesidad de que el aula fuese un lugar cerrado, a diferencia de los métodos educativos griegos, como el peripatético, que contemplaban la enseñanza al aire libre o en lugares no limitados.[5]

Al parecer, hay una relación directa entre las necesidades de centralización social y la formación de aulas como lugares de congregación de estudiantes. Entre más necesidad hubo de centralizar a la sociedad, más aulas aparecieron. Si esto es correcto, veremos que el aula se desarrolló paralelamente a la conformación de los Estados-nación.

Ya para el siglo IX la educación medieval sufrió algunos cambios. Promovidos por la corte carolingia, los alumnos fueron divididos por clases so-

[5] En el presente artículo justamente se observará que ésta es la base del análisis del Aula, es decir, que de acuerdo con el tipo de enseñanza dominante durante un periodo determinado, el aula se adapta a esa clase de enseñanza. La relación tipo de enseñanza-aula es fundamental para comprender la historia de la segunda.

ciales;[6] así, los nobles iban a la Escuela Palatina y los hombres del pueblo a la Parroquial; sin embargo, se creó un tercer tipo de escuela: la Monacal. Esto supuso la primera separación histórica entre una escuela "laica" (la de los nobles) y la escuela "religiosa" (la de los monjes).[7] Los hombres y las mujeres también fueron divididos[8] en aulas separadas. Estas separaciones implicaron diferentes tipos de aulas. Por ejemplo, las aulas de las escuelas palatinas eran más grandes, como se puede constatar en los planos de la escuela palatina de Aquisgrán y poseían más bancas. El aula, por tanto, puede también reflejar a los alumnos que aprenden en ella y los recursos que poseen.



Aula medieval.
Fuente: cartulariosmedievales.blogspot

Asimismo, se comenzó a enseñar en el aula, como puente entre las artes liberales —que se enseñaban a nivel básico y a nivel medio superior[9]— y la teología —que se enseñaba a nivel superior—, la conocida como ética o moral. Su enseñanza era importante debido a que establecía el reglamento que debía seguirse en el aula; es decir, estableció los principios del comportamiento del alumnado; incluido el profesor, que debía tener las cualidades de ***dignitas, gravitas y elegantia;***[10] que a través del ejemplo personal el alumno aprendería y por consiguiente mantendría el orden en el aula.

Durante las cruzadas, en el siglo XII, con el surgimiento de la nueva clase social burguesa, las aulas variaron mucho de una región a otra de acuerdo con el nivel económico de los alumnos. En el aula parroquial, dominantemente rural, podía darse el caso de que los alumnos estuvieran sentados en el suelo, y tomaran nota en pequeñas hojas de pergamino, que era un recurso difícil de

[6] Como se hacía en Mesoamérica. De acuerdo con las dos escuelas de carácter público: el ***calmecac*** y el ***telpochcalli***. Siendo el primero la escuela de los hijos nobles y el segundo el de los hijos de clase media. ***Ibidem:*** 10.
[7] Por cierto esto podría dar pie históricamente de manera gradual a la primera separación entre las futuras escuelas burguesas, que comenzaron en el siglo XI y las escuelas religiosas conservadoras del siglo XIII.
[8] Asimismo como en Mesoamérica.
[9] Dentro de las artes liberales debemos tener en consideración que el ***Trivium*** correspondía a la enseñanza básica y el ***Quadrivium*** correspondía a la enseñanza media y media superior; cfr. Willmann 1999.
[10] Cfr. Guijarro González 2000: 75. Se puede cotejar en www.vallenajerilla.com/.../escuelacatedrales.htm.



Scriptorium medieval.
Fuente: alhadradigital.wordpress.com

obtener. También se daba el caso de escuelas en las cuales había asientos y una tabla donde se pudiera escribir y recargar, de donde surgió el ***Scriptorium*** o escritorio. Lo más importante era que los estudiantes podían disponer de libros de texto, que eran copiados a mano por los libreros y escribanos establecidos en calles cercanas a la escuela parroquial. Las escuelas que guardaran el suficiente número de libros, y por tanto dieran trabajo a los libreros y escribanos en cantidades mayores, se convirtieron en los llamados colegios episcopales, pues la palabra episcopal se refiere a un obispo, que generalmente servía como mecenas del colegio. Estos colegios episcopales fueron el origen de muchas universidades actuales.



¿Qué era lo más importante del aula en un colegio? Quizás el hecho de que se había hecho autónoma, es decir, estar en un aula era pertenecer a un ambiente "colegiado", donde personas de diferentes puntos de vista compartían algo en común. A partir de esta autonomía, las escuelas se convirtieron en gremios; tener acceso al aula en un colegio se convirtió en un privilegio. La sociedad estamental de la época del Renacimiento impuso sus propias reglas en el aula, de tal modo que ésta ya no era un espacio donde el profesor tuviera la máxima autoridad sino que el colegio como institución fue la que ofrecía el lugar o espacio físico tanto a profesores como a estudiantes. Las escuelas de grados menores imitaron, en sus posibilidades, esta relación.

Cuando entraba al aula el rector del colegio o una autoridad relevante, profesor y alumnos le brindaban sus respetos poniéndose de pie o inclinán-

dose, según fuese el caso. El factor de la ética o la moral escolar, preparados tres siglos antes, surtieron su efecto.

En la escuela apareció de manera formal el organigrama, que se caracterizaba por su jerarquización de los miembros del colegio o universidad;[11] ya fuese de arriba abajo o de abajo arriba, todos los que conforman la institución desempeñaban un papel que cumplir dentro de ese microcosmos. Incluso a inicios de la Edad Moderna la visión de la escuela y del aula como un microcosmos se conservó al menos durante el siglo XVI.

De hecho, durante el siglo XVI la novedad en el aula fueron las escuelas de medio tiempo, o tiempo completo llamados internados, en los cuales los niños pasaban al menos doce horas del día. El aula, por ello, se convirtió en el mundo inmediato del estudiante. Es quizás el nivel más complejo y más elevado que alcanzó el aula a lo largo de su historia. La centralización, que llevó a la formación de los Estados nación, creó un espacio que podía ser controlado en cada uno de sus detalles. En efecto, la aparición de la moderna práctica del control de la educación por el gobierno fue diseñada principalmente por los educadores de la Reforma Protestante. De ahí que no fuera casual que la mayoría de las escuelas con esta tendencia, sobre todo en el siglo XVI, pudieran encontrarse en los países reformados (Alemania, Holanda, Suiza). La educación, al igual que la religión, se había nacionalizado. Tendría sentido sólo en función del bienestar del Estado. Por tanto, durante la Edad Moderna, el aula fue una extensión del Estado donde la centralización tendría su efecto. El Estado indicó, a expensas de la Iglesia, qué carreras eran necesarias, qué materias, en qué condiciones y con qué fin. El aula, así pues, fue el vehículo formador de conciencia nacional y de los intereses de la "sociedad".

Al menos hasta el siglo XVIII, la religión fue parte de los temas en el aula. El aula surgió, justamente para congregar a los educandos en un solo lugar, en un principio esa congregación sólo tenía un interés de clase o bien un interés de adoctrinamiento; en el primero por definición sólo podía abarcar a grupos minoritarios; en el segundo se amplió la intención de instruir al pueblo determinadas creencias o conocimientos, pero el interés de clase no podía desaparecer del todo, por lo cual comenzaron a convivir a partir de ese momento las escuelas con aulas "oficiales" y las "independientes".

[11] Nos referimos al hecho de que existieran variedad de estudiantes, de bachilleres, de lectores, de maestros opositores, de maestros titulados y de regentes; cfr. ***ibidem***: 70.

A partir del siglo XVII, se tuvieron aulas pensadas de manera pedagógica, es decir cuyo objetivo era brindar el mayor soporte al mayor número de estudiantes, debido al interés mostrado por varios estudiosos de la educación, como Juan Amos Comenio, en el ámbito protestante, e Ignacio de Loyola, en el católico. La principal hipótesis en el siglo XVII fue que la enseñanza debía ser adecuada al tipo de alumno que hubiera en el aula. Es decir, había que tomar en consideración la edad de los estudiantes, su capacidad de percepción y las diferencias entre ellos. Además, se empezó a aceptar que el aula podía ser el punto de reunión de las diferentes clases.

La educación pública se había puesto en marcha. Aunque todavía era semipública, pues el gobierno, ya fuera a nivel nacional o regional, establecía quiénes podían o no asistir a las aulas públicas. Comenio propuso incluso "enseñar a través de todas las cosas a todos los hombres",[12] los recursos necesarios para el aprendizaje debían estar a disposición del maestro, el cual debía enseñar de manera indiscriminada a niños o adultos, sin distinguir estamentos. Sólo se limita la doctrina religiosa, pues en el siglo XVII la confesión religiosa correspondía a la confesión de fe del Estado en el que se vivía, por tanto, a partir de esta restricción el maestro, sólo en función de no violar la ley se debía limitar en cuanto este punto.

En el siglo XVII, la intencionalidad de clase no desapareció del todo, porque seguían existiendo los estamentos y escuelas privadas, a pesar del funcionamiento de las nuevas escuelas públicas (que, por lo demás, en el siglo XVII eran muy escasas). Pero la intención educativa que inició en el siglo XVII se amplió gradualmente con el tiempo.

De hecho, durante el siglo XVIII se profundizó la crítica a las escuelas tipo internado, de modo que la enseñanza se adecua a las necesidades ahora llamadas enciclopedistas, donde el maestro es el centro de atención y transmite todo el conocimiento necesario a los alumnos (es decir el magistrocentrismo[13]). La aparición del liberalismo social, en regiones protestantes o en Francia, implicó, además de la escuela confesional, que empezaran a ceder su espacio al laicismo y la desaparición gradual de elementos religiosos, como crucifijos o imágenes religiosas que se colocaban en las paredes de las aulas. Esta postura ganó terreno sobre todo en el siglo XIX y perdió, hasta cierto

[12] Cfr. Sosa, 2003 en http://www.laplaza.org.ar/congresos/prob_did.htm.
[13] Término usado por el pedagogo español Paciano Fermoso Estébanez desde los años sesenta.

punto, el carácter sacro que el recinto tuvo en siglos anteriores. Otro aspecto importante en la transición del siglo XVIII al XIX fue que a diferencia del siglo XVII, cuando todos los alumnos eran vistos con las mismas aptitudes, la crítica a la educación plantea que las aulas debían adecuarse a la edad del alumno, distinguiendo la infancia de la adolescencia y ésta de la mocedad, de acuerdo con los intereses propios de cada etapa de crecimiento.

El aula en México

En México los cambios se habían hecho, desde la Conquista, con mayor rapidez. Pues de la educación confesional y estamental de los siglos XVI y XVII, en el siglo XVIII se inició la desincorporación religiosa de la educación en Nueva España. Pasaron primero a manos del clero secular y de éste a los alcaldes mayores que se convirtieron en los responsables de las escuelas con carácter semipúblico; es decir, en México primero se desincorporó la religión de la educación y gradualmente perdió su carácter estamental.[14] No obstante, justamente este carácter estamental era el que establecía la diferencia entre las aulas, pues desde el convento con un atrio lleno de jóvenes indígenas estudiantes y un maestro que hablaba una lengua indígena, hasta el colegio de niñas criollas, con pocas estudiantes aprendiendo al estilo español, cada colegio y cada aula eran diferentes. Precisamente la centralización estatal contemporánea planteó, a partir de las necesidades sociales, criterios unificadores para una educación similar de todos los estudiantes. En el siglo XIX, la recién fundada República Mexicana buscó nuevos modelos educativos, que no tuvieran que pasar por la Iglesia católica. De ahí se desprendió el apoyo al llamado método lancasteriano, en el cual las aulas debían ser suficientemente grandes para dar cabida a grupos mayores de cien alumnos, en los cuales el orden imperaba de manera sustancial: el maestro debía estar en un estrado o tarima,[15] debía haber ventilación abundante y por lo mismo ventanas abiertas

[14] Cuando decimos carácter estamentario nos referimos al hecho de que las escuelas estaban especializadas según el tipo de alumno tal que atendían, en México había escuelas para indígenas, para mujeres, para criollos, para mestizos o castas, así como para situaciones sociales distintas; por ejemplo, niños abandonados, niños con alguna invalidez, etcétera.

[15] No sólo para establecer la diferencia entre alumnado y profesorado, sino también para poder ser oído mejor y tener una mejor visión para el control de grupo.

en verano y cerradas en invierno; pero la mayor parte de las escuelas no tenía baño, algunas tenían cajón o, si el espacio lo permitía, un baño escolar. En las escuelas casi todas las aulas tenían un crucifijo o imagen religiosa (que a partir de la Constitución de 1857, se intentó remover de las aulas); en los recintos educativos casi siempre había una bodega donde se guardaban materiales, como pizarrines, plumas, arena, tarjetas o tablas de madera que les colgaban a los niños como divisas de mérito o castigo. Este espacio era usado al menos por siete horas: El mecanismo para avisar la entrada o salida eran campanas de bronce que se encontraban fuera o dentro de los salones.[16]

De esta forma, el método lancasteriano, también llamado mutuo o de alumnos monitores, fue el dominante durante la primera mitad del siglo XIX y contribuyó a la creación de aulas extensas, con capacidad para muchos alumnos. Sin embargo, la escuela lancasteriana no había producido los rendimientos educativos esperados, es decir no se había logrado la enseñanza adecuada de los alumnos, con todo y sus méritos. Por eso, en la segunda mitad del siglo XIX la enseñanza en aulas también fue influida por el nuevo método pedagógico llamado "enseñanza objetiva",[17] que hunde sus raíces en las experiencias pedagógicas de Johann Heinrich Pestalozzi, cuyo método se consideró una modernización educativa a raíz del nombramiento como ministro de Justicia e Instrucción Pública de Ignacio Ramírez, quien, a partir de los últimos descubrimientos de psicología, fomentó el uso de objetos que permitieron al alumno comprender de manera objetiva el lenguaje, los conceptos y los razonamientos relacionados a las ciencias que comenzaban a ser impartidas en las aulas. Esto significó que el aula debía poseer un espacio para aquellos objetos traídos por el maestro o por los alumnos al aula. O en su caso a un aula especial para desarrollar las capacidades objetivas, antecedente de los laboratorios escolares. Entonces en las aulas aparecieron las láminas o imágenes representativas, pues no en todos los casos el alumno o el maestro podían traer al aula el objeto sobre el cual se hablaría o enseñaría. De esta manera, las aulas se llenaron de láminas, dibujos y representaciones de diversos objetos para facilitar la enseñanza.

El sistema objetivo o enseñanza objetiva sirvió, además, como preámbulo para cortar de tajo la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, anunciando la entrada de otro método compatible llamado positivismo educativo. Este

[16] Tanck de Estrada 1992: 49-68.

[17] También denominada Realismo Pedagógico. Cfr. Rodríguez Álvarez y Martínez Covarrubias sf: 934- 937.

método acompañó, desde su nacimiento, a la recién fundada Escuela Nacional Preparatoria, la cual, desde enero de 1868, comenzó sus clases en el antiguo colegio de San Ildefonso. Esta escuela, de nivel medio superior, fue la más representativa de la unificación de criterios para enseñar. Siguió el método positivista hasta 1910.



Ignacio Ramírez (1818-1879)

En el método positivista de enseñanza se utilizaba en el aula el llamado sistema simultáneo, que a diferencia del sistema mutuo lancasteriano, con alumnos monitores,[18] en el simultáneo el maestro atendía un nivel homogéneo de alumnos a la vez.[19] En esa época se estableció que el número de alumnos que conforman los grupos se redujera, por lo que el aula no necesitaba ser tan grande. Un máximo de cincuenta alumnos era el ideal. Esto implicó, además, que una escuela no podía tener un solo maestro, pues al dividir en seis los grados de enseñanza, se requerían de más maestros. En situaciones extremas, donde existían más alumnos de los esperados, podía utilizarse el sistema mixto, que consistía en combinar el sistema mutuo con el simultáneo. En este caso, el monitor sólo se dedicaba a la instrucción, es decir a la repetición de lo aprendido, mientras que el maestro siempre estaba avocado dentro del aula a la parte educativa, es decir, al aprendizaje de nuevas cosas.

Ejemplos diversos a lo largo de la historia de México de su uso para nivel básico

Como hemos dicho, a partir de 1910 se abandonó el método positivista como el oficial de enseñanza pública, abriéndole paso a nuevos métodos, como los que partían de la llamada instrucción rudimentaria del Gregorio Torres Quintero, base de las posteriores escuelas rurales. El maestro Torres Quintero, se preocupó por la educación de las comunidades indígenas y campesinas. Sin

[18] Empleo de alumnos de mayor edad y capacidad como auxiliares del maestro en el ejercicio de la enseñanza.
[19] Es decir poseedores de un mismo grado escolar.

embargo, con la Revolución Mexicana muchas escuelas fueron abandonadas. Para tratar de evitar lo anterior, el gobierno maderista (1911-1913) incluso impulsó una Ley de Instrucción Rudimentaria, con el objetivo de abrir más aulas sobre todo en el campo y en las regiones indígenas. Con todo, los resultados fueron tan nefastos que en 1917 la Secretaría de Instrucción y Bellas Artes fue suprimida por el gobierno.[20] Las aulas habían caído en crisis[21]de la cual sólo salieron hasta la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921.

En este momento se inició el proyecto popular (1921-1940) de las llamadas escuelas de acción (la escuela rural, las misiones culturales, los centros culturales, las casas del pueblo y la educación socialista). Éstas implicaban aulas en las cuales se retomó parte del método objetivo, con espacio suficiente para llevar a objetos o imágenes de los mismos, con espacio suficiente para crear talleres, con la única finalidad del aprendizaje dentro de ellos y con maestros guía, que no iban a premiar o castigar a los alumnos (lo que implicaba que no debía haber dentro del aula el rincón de los castigados), estas diversas escuelas de la acción vivieron dos crisis durante su aplicación; en ambas estuvo implicada la interpretación de la ley sobre la libertad en la educación. La educación tradicional católica había sido prohibida. Sin embargo, ninguna de estas crisis modificó sustancialmente la nueva concepción del aula de las escuelas de acción.



Gabino Barreda (1820-1881)

Quizás habría que remarcar una característica que en la escuela de acción de tipo rural se volvió sumamente importante: la coeducación. Fue a partir de finales de los años veinte y a lo largo de los años treinta que se aplicó este método en las aulas de manera oficial. El profesor José María Bonilla lo definió de la siguiente manera: “La escuela rural es mixta, con el fin de lograr, simultáneamente, la cultura de hombres y mujeres, y hacer que des-

[20] Para la evaluación de instrucción rudimentaria; cfr. Pani 1912.

[21] Se planteó la municipalización de las aulas, de la cual por supuesto sólo podría dar como resultado aulas pobres en municipios pobres y aulas acondicionadas perfectamente en las ciudades. En otras palabras del mantenimiento del ***statu quo*** previo a la Revolución. Incluso descendió el número de alumnos en las aulas en un 25 por ciento.

aparezcan las desigualdades que hayan perdurado a través de los tiempos”,[22] así que a partir de los treinta el aula mexicana vio llegar diariamente a niños y niñas al mismo salón.

A partir de los cuarenta inició el enfoque de educación de unidad nacional, el cual recuperó y fortaleció los llamados Internados de Enseñanza Primaria,[23] a través de un Departamento Nacional de Internados; esto significó que se recuperaba de manera pública el aula del internado que se había vuelto cosa del pasado y circunscrito a la educación privada, o sea se volvía a ratificar el principio dialéctico de la pedagogía que hemos mencionado arriba. El proyecto educativo de unidad nacional despartidizó la educación devolviéndola al laicismo clásico.

Durante los años cincuenta y sesenta, este enfoque de unidad nacional fue el dominante. A las aulas llegaron los nuevos libros de texto gratuitos, se consolidó el aula mixta y el enfoque “nacional”, es decir, el aula urbana y el aula rural debían contener los mismos elementos, no debía haber preferencia, o grandes diferencias, entre una y otra. Asimismo, se puso la prioridad educativa en la construcción de más aulas, como las que ya existían en los años cuarenta, para ampliar la educación primaria y hacerla universal. Y es que durante treinta años no se innovó prácticamente en las aulas, pues lo prioritario era que la escuela llegara a los niños. El problema se agravó a lo largo de la década de los sesenta, pues la explosión demográfica dificultaba mantener el ritmo de crecimiento de aulas en el país.[24] Y como el objetivo primario gubernamental era la alfabetización de la nación no era necesario modificar el aula.[25] Sin duda, esto representaba un atraso en la didáctica, en la modernización y planteamientos educativos dentro del aula, por lo cual la educación en México llegó a una crisis.

Para resolverla, se tuvo que acudir nuevamente al enfoque de pluralidad nacional, es decir, utilizar alternativas de atención escolar a fin de generalizar el acceso a las aulas. Este plan se fue afianzando a lo largo de la década de los setenta hasta lograr en 1982, que todos los niños de seis años ingresa-

[22] Cfr. Vidal Castillo 2010 en http://thealamostimes.com/Notas/NotaPublicada.php?msgId=322.

[23] De los cuales ya se habían hecho uno en los años veinte y otro en los treinta. cfr. Espinosa Carvajal 2010, en http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm.

[24] De hecho, las aulas no daban cabida a los alumnos que se necesitaba. En 1958, el 33% de los niños se habían quedado sin atención escolar. cfr. ***ibidem***.

[25] Quizá la modificación sustancial más importante de esta época haya sido la utilización de aulas obligatorias para las materias llamadas aptitudinales, como parte de la reforma educativa de 1957.

ran a la Primaria. Ese mismo año la crisis económica causó un retroceso educativo, que afectó hasta la crisis de 1994. Nuevamente no todos los jóvenes estarían en las aulas. Aun así, se planteó una modernización educativa. La tecnología, que en otros países se comenzaba usar en las aulas, debía ser usada en México. A pesar de que no todos los niños asistían a las aulas, se trató de mejorar la calidad de la enseñanza que se impartía en ellas. Esta modernización partiría del nuevo enfoque económico que se avecinaba a nivel internacional: la globalización. Así, desde 1989 comenzó una reestructuración del sistema educativo y de las aulas, cuyo aspecto principal era la nueva federalización de la educación, pues a nivel Preescolar, Primaria y Secundaria la operación de los servicios volvió a recaer en los gobiernos estatales. De esta forma, las aulas volvieron a la heterogeneidad, situación ratificada en un acuerdo de 1992, durante la gestión del secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo. Esta heterogeneidad ha implicado, desde los años noventa, la aparición de las nuevas Tecnologías de Información y la Comunicación. Las aulas, por otra parte, se empezaron a transformar en centros de información y comunicación para los niños.

El aula, por tanto, al iniciar el siglo XXI parece dirigirse a un énfasis en la calidad de la enseñanza, aunque exista una contradicción intrínseca en cómo hacer llegar esta calidad a todos los niños de México.

Ejemplos de cómo se está utilizando actualmente y cómo podría utilizarse

Actualmente, el aula se presenta como sumamente heterogénea, pues depende del tipo de escuela y lugar donde el aula se encuentre. Podemos tener desde el aula rural o urbana, mal acondicionada, hasta el de la escuela privada provincial o urbana con todas las TIC necesarias. En este momento el aula, pues, puede oscilar desde el pizarrón con gis hasta el pizarrón con tinta de agua que se ha popularizado en esta década.

Sin embargo, puede distinguirse fácilmente entre el aula tradicional y el aula moderna por poseer o no las herramientas llamadas TIC.

El ideal está en la llamada aula interactiva, la cual mediante un pizarrón electrónico permite a los alumnos interactuar con el contenido de la informa-

ción que se va a aprender. Esta aula permite que la educación sea más activa, aparte de permitir cierto grado de actividades lúdicas.

Otra de las herramientas que puede (y debería) poseer un aula interactiva es la llamada biblioteca virtual, a través de la cual los alumnos pueden al tiempo que toman clases, ya sea en el aula o en una biblioteca, verificar, consultar o leer un texto escolar en red. Esta biblioteca virtual puede llegar a convertirse en una biblioteca digital en red (web), a través de la cual el alumno incluso fuera de la institución educativa, por medio de una conexión en red, puede consultar los contenidos educativos digitales de la biblioteca institucional, en cualquier momento que lo desee.

En la actualidad, se puede disponer de la llamada aula virtual, donde mediante las modernas TIC puede establecerse un contacto virtual entre los estudiantes y el profesor. Esta aula virtual puede contener muchos mecanismos de reunión, ya sea a través de un circuito cerrado, a través de una ***web cam***, a través de un ***chat***, a través de un ***blog*** y otras herramientas electrónicas, el profesor enseña temas a sus alumnos con diferentes medios.

CONCLUSIONES

Finalmente, cabe mencionar que la suma de todos estos elementos sería el ideal actual de un "aula perfecta", es decir aquélla en la cual se poseen las TIC más novedosas y todos los recursos tradicionales que son deseables para el mejor aprendizaje,[26] incluidos, por supuesto, algunos elementos del aula tradicional, como son que haya buena visibilidad, que haya una salida cómoda y funcional para la entrada y salida de emergencia de los alumnos, que sea hermética para tiempos de frío y ventilada para tiempos de calor, que tenga visibilidad hacia el exterior en los lugares adecuados (para evitar distracciones), que los muebles sean funcionales, y, de ser posible, incluir ***lockers*** para guardar las cosas de los alumnos, que haya espacio suficiente para establecer proyecciones y, por tanto, pantalla o pared adecuada para las proyecciones.

Claro, éste es el ideal (desde la perspectiva material), pero el docente será siempre el más importante de los elementos del aula. Es el docente el que usará, o no, los recursos materiales de los que pueda disponer. Es él quien

[26] Cfr. Prats i Fernández (sf) en http://aulainteractiva.es/index.html.

crea la armonía o disonancia en su aula. Ya sea en el campo o en la ciudad, deberá ser el que se ocupe, pues de nada sirve preocuparse, de lo que dispone el aula y, por ello, el que contribuirá al mejor desempeño de sus alumnos.

3. La enseñanza y la didáctica de la Historia

¿Qué es la didáctica?

Leslie Mercado

Conceptualización de la didáctica

Para acercarnos al significado e importancia de la didáctica de la Historia, consideramos pertinente realizar una revisión del concepto, su evolución y desde qué perspectivas pueden estudiarse.

Definición etimológica

La palabra didáctica procede del griego ***didasco,*** que significa enseñar; se relaciona con las palabras ***didáscalo*** o enseñante, maestro; ***didaxis*** o enseñanza y ***didastekene*** en la cual ***didas*** se refiere a la enseñanza y ***tekene*** al arte.[1]

Por tanto, de una forma sencilla, podemos definir a la didáctica como el arte de enseñar, es decir, la acción que se ejerce para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evolución de la didáctica

Mediante una breve revisión acerca del desarrollo de la didáctica podemos comprender mejor este concepto. A pesar de que fue hasta el siglo XX cuando las prácticas educativas sufrieron cambios más significativos, cabe repasar y revisar brevemente las aportaciones de algunos pensadores anteriores, tal vez no al concepto en sí sino a los procesos educativos.

[1] Larroyo 1973: 33.

Empecemos con Sócrates, quien en el siglo IV a. C., a través de su método dialéctico, introdujo una forma de enseñanza que consistía en la realización de preguntas que lograban la reflexión en la persona interrogada para que, de esta manera, descubriera por sí mismo la verdad.

También en el siglo IV a. C. Aristóteles señaló, "nada hay en el entendimiento que antes no haya entrado por los sentidos". Consideraba al aprendizaje un proceso integral en el que un ser humano utiliza todos los recursos con los que la naturaleza lo ha dotado para lograr una formación completa.

Para Séneca, por su parte, el ejemplo era el mejor medio para educar y la misión principal de la enseñanza era la educación para la vida, ya que la formación de los hombres no podía limitarse a la escuela, sino que además de formar a los ciudadanos en un oficio era importante que aprendieran a vivir en sociedad. Por ello no es necesario llenar la cabeza de conocimientos, sino formarla con equilibrio, orden y prudencia, conforme a la virtud.

Por su parte, Roger Bacon (1214-1294) afirmó que había dos medios para alcanzar el conocimiento: la razón y la experiencia; sólo cuando el conocimiento se asimila por medio de la experiencia puede reelaborarse racionalmente.

Miguel de Montaigne (1533-1593) sostuvo que la educación debería estar encaminada a las posibilidades del educando, para que éste pueda transformar en propio el conocimiento. Para ello, el alumno debe tener total libertad para observar y juzgar, y el maestro será sólo un guía que ayuda a formar juicios.

Wolfgang Ratke (1629) fue el primero en utilizar la palabra didáctica en su obra ***Principales aforismos didácticos,*** por lo cual la idea de una didáctica como doctrina de la enseñanza alcanza sus claros perfiles. Criticó la enseñanza forzada con violencia, ya que esta última hace que se le tenga aversión al estudio. Afirmó que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ir acompañado de observación, análisis y experimento.

En 1657 Juan Amos Comenio (1591-1670) tituló ***Didáctica magna*** a su obra más importante, en la que señala que los estudios deben adecuarse a las capacidades del discípulo. Afirmó además que la enseñanza debe ser atractiva, el aprendizaje útil y que la comprensión es mucho más importante que la memorización. Así la didáctica es para Comenio el arte de enseñar todo a todos.

De orientación empirista, Juan Locke (1632-1704) sostuvo que debe enseñarse de acuerdo con las capacidades del educando y la educación debe ser realista para que el alumno pueda enfrentarse al mundo. Destacó la importancia del proceso de aprendizaje por medio de los sentidos.

Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) introdujo en la didáctica sus conceptos de educación progresiva (conforme a la edad del niño) y educación negativa. Centró su enseñanza en la educación de los niños reconociendo sus necesidades y sus intereses como distintos a los de los adultos.

Para Enrique Pestalozzi (1746-1827) la educación elemental es el desenvolvimiento natural, espontáneo y armónico de las capacidades del ser humano. Asimismo, señaló la importancia de la enseñanza por medio de los sentidos y la intuición aparte de la unión de teoría y práctica. Concibió al jardín de niños como un lugar donde, mediante el juego y la socialización, podía introducirse al niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Juan Federico Herbart (1776-1841) destacó la importancia de la comparación como método didáctico. Potenció el estudio de los procesos psicológicos del aprendizaje como un medio para desarrollar los programas educativos basados en las habilidades, intereses y aptitudes de los estudiantes. Fue el primero en realizar un gran sistema pedagógico fundamentado en la ética. El éxito de sus métodos hizo que fueran adoptados para formar profesores en muchos países.

Federico Froebel (1782-1852) afirmó que el aprendizaje y el crecimiento sólo desarrollan los instintos y los intereses ya existentes de los niños, que innatamente son buenos. Se enfoca a la satisfacción de las necesidades de los niños. Advierte que la educación debe tener un fin social. Manifestó que la escuela es una sociedad con la que el niño va a interactuar, por lo que la enseñanza debe ir de la mano con el proceso de socialización para así facilitar el aprendizaje.

Herbert Spencer (1820-1902) proclamó que la utilidad era el objetivo de la enseñanza, afirmando que la inteligencia no consiste únicamente en el conocimiento, sino también en la destreza para aplicar los conocimientos en la práctica.

Por su parte, Francis W. Parker (1837-1902) se interesó por formar a las escuelas como comunidades democráticas, por lo cual se le considera el padre de la educación progresiva. En su modelo didáctico, abandonó el apegarse estrictamente al plan de estudios prescrito, a la memorización de la información y a la disciplina estricta, sustituyéndolos por el aprendizaje con significado y el entendimiento activo de los conceptos.

María Montessori (1870-1952) basó sus ideas en el respeto a los niños y su impresionante capacidad de aprender. Los consideraba la esperanza de

la humanidad, por lo que, si se le daba libertad desde los primeros años, el niño llegaría a ser un adulto con capacidad de hacer frente a los problemas de la vida, incluyendo los más grandes de todos, la guerra y la paz. El material didáctico que diseñó es de gran ayuda en el periodo de formación preescolar, ya que busca que el niño desarrolle todas sus potencialidades en un ambiente preparado en aspectos como los materiales, la infraestructura, el afecto, respeto y la relación con los demás. Los niños pueden aprender todo lo que quieran en el momento que necesiten y de manera didáctica, dinámica y entretenida, todo esto guiado por un elemento central: "la motivación" por el adulto.

En principio, John Dewey (1859-1952) rechazó el aprendizaje mecánico y formal, pero también se opone al caos y al anarquismo educativo. Sostuvo que la educación es una continua reconstrucción de la experiencia y que el saber es un instrumento para comprender y actuar en la vida. Además, señalaba que la enseñanza debe acudir al interés del niño y a su libertad e iniciativa para el progreso social. Consideraba que la escuela es una sociedad en miniatura

Ovidio Decroly (1871-1932) aseguró que los niños perciben, sienten, piensan, recuerdan y expresan en forma global; así que la materias (matemáticas, geografía, historia, español, ciencias naturales) que se encuentran dentro de los programas de enseñanza no deben estar aisladas, sino como áreas de vida de acuerdo con los intereses y las necesidades del educando.

Alexander Sutherland Neill (1883-1973) fue un educador progresista y ferviente defensor de las ideas de libertad en la escuela, y estimó más importante el desarrollo adecuado de las emociones que el adelanto intelectual. Afirmaba que un niño emocionalmente sano puede sacar recursos fácilmente en el futuro para lo que quisiera hacer, incluso ponerse a la altura en conocimientos y recursos intelectuales de los niños de la escuela convencional.

Para Antonio Gramsci (1891-1937) la educación no se concibe como la difusión de ideas "desde arriba", sino que constituye una actividad crítica intelectual en estrecha relación con la práctica política de la masa. Así, los educadores y educandos se educan mutuamente en una acción conjunta.

La principal aportación de Lev Semenovich Vigotski (1893-1934) a la teoría del aprendizaje se puede encontrar en sus ideas sobre la zona proximal de desarrollo ZPD la que define como la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de problemas con la guía de adultos o en colaboración con compañeros más capacitados.

Jean Piaget (1896-1980) se interesó por el desarrollo cognitivo y afectivo de los sujetos. Considera que su desarrollo se da a través de su interacción con el medio. Implica un equilibrio entre las acciones del sujeto con el medio y viceversa. Este proceso de adaptación se da en distintas etapas: la sensorio-motora, la preconceptual, la de las operaciones concretas y la de las operaciones formales. Afirma que el docente debe ser un guía y orientador del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que por su formación y experiencia conoce qué habilidades requerirles a los alumnos, según el nivel en que se desempeñen; para ello, debe plantearles distintas situaciones problemáticas que los perturben y desequilibren. Los objetivos que considera primordiales en la educación son: en principio, crear hombres capaces de crear cosas nuevas, hombres creadores e inventores para después formar mentes que estén en condiciones de criticar, verificar y no aceptar todo lo que se les presente. En consecuencia, es necesario formar alumnos activos que aprendan pronto a investigar por sus propios medios, teniendo siempre presente que las adquisiciones y descubrimientos realizadas por sí mismo son mucho más enriquecedoras y productivas.

B. F. Skinner (1904-1990) trabajó con la suposición básica de que hay un orden en la naturaleza, inclusive en la conducta humana, y que la función de la ciencia es descubrir ese orden. Fue el creador del conductismo que se ha utilizado como técnica pedagógica sobre todo en la educación especial; propone que todos los seres humanos pueden ser controlados con estímulos y respuestas, dentro de un ambiente controlado; a esta corriente se la llama condicionamiento operante.

Celestin Freinet (1866-1966) creó todo un sistema escolar con base en la educación democrática. Consideró que la enseñanza científica debía enraizarse en la actividad técnica. Por esta razón, el trabajo manual que permite fabricar objetos útiles, la cría de animales y el huerto escolar constituyen medios fundamentales. Las técnicas, en especial las del mundo artesano que son más fáciles de entender que las de la gran industria, también constituyen, a su juicio, los núcleos iniciales de “complejos de intereses” en los que la comunicación oral y escrita son instrumentos de esta investigación colectiva. La enseñanza de la Historia debe obedecer a los mismos principios. Es indudable que el objeto de la Historia se encuentra alejado en el tiempo. Pero lo fundamental es la comprensión de una historia general. Por consiguiente, también en este caso se parte del medio, cuyos vestigios humanos y lugares significativos se exploran. En Historia, se intenta reconstruir la de la localidad mediante

la investigación y el estudio de los monumentos y los diversos vestigios, pero también mediante los relatos de los ancianos, que se graban en magnetófono o de los que se toma nota. Debe aclararse que a su juicio estos estudios tienen por principal objetivo el conocimiento de la aventura humana, las penalidades de los hombres y su progreso hacia una humanidad mejor.

El enfoque constructivista de Jerome Bruner (1915-) promueve el aprendizaje como un proceso de construcción de nuevas ideas basadas en el conocimiento anterior. De esta forma, los estudiantes son motivados a descubrir los hechos y relaciones por ellos mismos y a construir continuamente a partir de lo que ya saben. Un punto principal de su marco teórico es que el aprendizaje constituye un proceso activo en el que los aprendientes construyen nuevas ideas o conceptos sobre la base de un conocimiento previo. El alumno selecciona y transforma la información, construye hipótesis y toma decisiones apoyándose en una estructura cognitiva. La estructura cognitiva (esquemas o modelos mentales) proporciona significado y organización a las experiencias y permite al individuo ir más allá de la información proporcionada; el instructor debe tratar de motivar a los estudiantes para que descubran principios por sí mismos; por tanto, el instructor y el estudiante deben establecer un diálogo activo.

Con su principio del diálogo, Paulo Freire (1921-1997) enseñó un nuevo camino para la relación entre profesores y alumnos proponiendo la igualdad entre éstos. Propuso la concientización de los oprimidos y la búsqueda de su liberalización con el fin de que entiendan su contexto, problematicen y transformen su entorno. Se ocupó de los hombres y mujeres "no letrados", de aquellos llamados "los desarrapados del mundo", los que no podían construirse un mundo de signos escritos y abrirse otros mundos. Asimismo, para Freire el conocimiento no se transmite, se construye, y asegura que el acto educativo no consiste en una transmisión de conocimientos, sino en el goce de la construcción de un mundo común.

A través de este recorrido cronológico de las distintas aportaciones que han construido lo que hoy es la didáctica, podemos afirmar que esta disciplina contiene un conjunto de principios que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje de los cuales se desprenden principalmente los siguientes: el proceso enseñanza-aprendizaje siempre debe estar basado en un diálogo constante entre educador y educando; el educador debe tomar en cuenta el conocimiento con el que cuenta el educando previamente porque es a partir de éste que se

generará uno nuevo; además, el conocimiento teórico va de la mano con la práctica; la experiencia será finalmente lo que ayude y motive al educando a terminar con la construcción de su conocimiento; el educador será un guía que facilitará el proceso; es fundamental que el educando comprenda y no memorice; se deben tener presentes también las necesidades, edad y desarrollo emocional del educando, todo ello para formar a los alumnos como investigadores con una visión crítica y como creadores, a su vez, de nuevo conocimiento que contribuya a fines sociales.

Clasificaciones de la didáctica

Podemos definir a la didáctica como una disciplina fundamental del proceso educativo, cuyo objetivo principal es el estudio y perfección o elaboración de teorías, procesos, técnicas, estrategias y métodos sobre la enseñanza "que explican o predicen ese fenómeno y esa realidad que es enseñar".[2] Así, establece un conjunto de principios que explican y justifican las formas como será llevado a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La didáctica también se ocupa de aprovechar o crear las condiciones más favorables y establecer los medios para que se construya un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. Permite organizar las decisiones educativas que contribuyan a cumplir con los objetivos establecidos.

Es importante destacar que la didáctica no se limita a la aplicación de principios "sino que debe además investigar independientemente los problemas de la instrucción y la educación que se presentan en clase y por esto la didáctica puede considerarse una disciplina pedagógica independiente".[3] De este modo, aplicación y reflexión para perfeccionar los postulados teóricos de la didáctica siempre van de la mano, al igual que las dos partes que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje y se llevan a cabo en forma son simultáneas y recíprocas.

[2] Sáenz 1995: 9.
[3] Tomaschewsky 1966: 25.

DIDÁCTICA TRADICIONAL, DIDÁCTICA RECNOLÓGICA Y ANTIDIDÁCTICA

A lo largo de su evolución y de acuerdo con las propuestas educativas de los pensadores que han aportado a la didáctica, se han realizado distintas clasificaciones. Sin embargo, para una fácil comprensión utilizamos la clasificación de Lorenzo Delgado (1979),[4] quien la divide en: didáctica clásica, didáctica tecnológica y antididáctica.

Ahora bien, la didáctica clásica, a su vez, se subdivide en didáctica tradicional y en escuela nueva. La primera postula que la escuela es el agente fundamental para la consolidación del Estado y que el fin de la educación es formar ciudadanos de acuerdo con los ideales del modelo de país. En esta escuela el conocimiento se adquiere por la memorización de conceptos, ya que el aprendizaje se da desde fuera del sujeto hacia adentro. De esta forma, el docente desempeña el rol más importante, puesto que brinda los conceptos generales mientras que el alumno desempeña un rol pasivo al únicamente memorizarlos. Por otro lado, en la escuela nueva la educación es el instrumento principal para el progreso tanto individual como social. Sus principios son: actividad, vitalidad, libertad, individualidad, y colectividad. De esta manera, el aprendizaje se da a través de la experiencia y es un proceso de desarrollo espontáneo y singular de las potencialidades del educando. Por tanto, este último es el centro del proceso enseñanza aprendizaje y el docente acompaña al educando en el proceso.

En cuanto a la didáctica tecnológica nos encontramos ante un panorama similar al de la escuela nueva. Sin embargo, esta vez los cambios se dan desde fuera de las ciencias de la educación con ayuda de la tecnología, con la introducción de medios y recursos tecnológicos, por una parte, y con un replanteamiento científico para optimizar el proceso didáctico, por la otra.

Finalmente, la antididáctica hunde sus raíces en el movimiento liberalizador sudamericano, y su objetivo es el compromiso político y social, por lo cual lucha por el cambio de estructuras de dominación por medio de la concientización y considera a la educación como principio de una revolución total.

---

[4] Lorenzo Delgado 1978: 26.

Didáctica general y didáctica especial

De acuerdo con los temas y la problemática de la que se ocupa, la didáctica se clasifica también en didáctica general y didáctica especial.

La didáctica general se centra en la teoría, programación y práctica de la enseñanza en general, además de los recursos o medios que contribuyen a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje y de los sujetos que intervienen en dicho proceso: "se ocupa de la fundamentación científica de la enseñanza: esto es, de los métodos, procedimientos, principios o normas que han de aplicarse en la dirección del aprendizaje; igualmente se avoca al conocimiento de otros problemas relativos a la citada dirección, pero sin referirse en forma particular al aprendizaje de determinado contenido de la materia de enseñanza".[5]

La didáctica especial se ocupa de concretar los principios y postulados de la didáctica general, es decir, estudia la problemática de la didáctica en concreto al tomar en cuenta las características y necesidades del educador y del educando, y los contenidos de la enseñanza: "estudia las formas concretas que van adquiriendo los problemas didácticos al tomar en cuenta, en cada caso, los diferentes grados docentes, las diversas edades de los educandos y las heterogéneas materias de enseñanza".[6]

De esta forma, llegamos al caso de didáctica especial que atañe a nuestro libro: la didáctica de la Historia.

[5] Villareal 1969: 24.
[6] Larroyo 1973: 44.

ACERCAMIENTO A LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Yabin Silva

Como hemos visto, la didáctica es el conjunto de técnicas que facilitan el proceso enseñanza aprendizaje. La didáctica de la Historia acerca el conocimiento al alumno ofreciendo una comprensión más accesible de los contenidos históricos, no sólo para que se transmita la enseñanza de una forma adecuada, sino para que aquello que se aprenda tenga una aplicación y un significado en el estudiante que le permita al mismo tiempo formarse un criterio y ser crítico.

Nuestro interés por la didáctica de la Historia nace de la necesidad de hacer llegar el conocimiento histórico, en la enseñanza propia de la Historia, a alumnos de los distintos niveles educativos. La idea de una Historia enseñada de forma didáctica propone establecer vínculos entre el alumno y el conocimiento, una especie de anclaje que facilite una mejor comprensión y asimilación de lo que se pretende enseñar.

Con el reconocimiento de la Historia como ciencia y como parte estructural de su desarrollo nace también el interés por hacer este conocimiento asequible para aquellos interesados en su investigación, creación y difusión.

Esta modalidad de la didáctica aplicada a la enseñanza de la Historia ha despertado un especial interés en especialistas de distintas ramas del saber. Pedagogos, maestros, e historiadores han dirigido sus esfuerzos a la investigación de la didáctica de la Historia y han realizado diversos estudios y propuestas, como en México Luz Elena Galván y su obra ***La formación de una conciencia histórica*** de 2006, o en España Joaquín Prats y ***La Didáctica de la Historia en la Universidad Española: la situación actual*** de 2009, y en Argentina Mario Carretero con ***La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*** de 2010. Hoy día esta asignatura se ha vuelto

fundamental en la transmisión del conocimiento histórico desde la educación básica hasta la profesional.

Por ello consideramos realizar una revisión que, sin afán de ser exhaustiva, nos pueda dar cuenta de las propuestas vigentes en materia de didáctica de la Historia y que se relacionan o puedan relacionarse directamente con nuestro contexto. Es importante mencionar que esta materia se ha desarrollado en países como Estados Unidos, Argentina y España; en este último ha tenido mucha difusión e incluso existen institutos dedicados exclusivamente al desarrollo de la didáctica como un trabajo de investigación para la preparación de profesores y la elaboración de materiales.

Al respecto, México no se ha quedado atrás y, aunque esta materia no ha tenido el desarrollo que en otros países, existen importantes investigaciones realizadas por historiadores-docentes mexicanos que se han dedicado a estudiar y a proponer métodos y procedimientos para hacer que la Historia pueda ser aprendida de una manera interesante y enriquecedora. Esta forma de enseñar contribuye a la desmitificación de la Historia como una materia aburrida o difícil y propone que desde una posición didáctica se pueda conocer la importancia de su estudio y áreas de aplicación.

La revisión que realizamos incluye propuestas de investigadores mexicanos y algunos españoles que han trabajado en el tema. Nos hablan de su experiencia, de métodos propuestos o del significado que les representa la didáctica de la Historia y la mejor forma de acercarse a ella.

Así comenzamos nuestra revisión:

Investigadores mexicanos

Mireya Lamoneda Huerta

Su propuesta de didáctica de la Historia tuvo que ver con el contexto mexicano y su experiencia como docente e investigadora. Vislumbraba los principales problemas de una enseñanza tradicionalista, en la cual la falta de referentes de la materia, los malos hábitos de lectura, o la abstracción inherente a la propia Historia se vuelcan en determinar un pobre interés entre los propios estudiantes por una materia que, frente a otras como español o matemáticas, queda en desventaja por su escasa popularidad.

Consideraba que las estructuras de la historia oficial vuelven al alumno un ser ahistórico, además de que legitiman dominaciones y aparentan una historia uniforme que se vuelve irreal. Por ello busca la formación de individuos conscientes de su historia, de su presente por su pasado, seres históricos capaces de comprender los procesos que cambiaron al mundo.

Le asigna a la Historia la tarea primordial de ubicarnos e identificarnos en la sociedad en que vivimos hoy, a partir del conocimiento del pasado y de darnos los elementos para pensar en el futuro. Así también estaba en contra de la enseñanza de la historia memorística o de reproducción de acontecimientos, así como de los métodos positivistas que reducen las posibilidades de la disciplina.

Afirmaba que la Historia tiene sentido para el alumno si se emplean métodos y conceptos adecuados, que es importante conocer las capacidades cognitivas de los alumnos en el dominio de la técnica histórica para apoyarlos a superar obstáculos: "se trata de construir esquemas de conocimientos y desarrollar capacidades, antes que memorizar conceptos",[1] es decir, enseñar una historia problemática, no estática.

Para Mireya Lamoneda un libro de texto no tiene la verdad absoluta, sino que puede ser contradicho o reinterpretado. Aseguraba que la enseñanza de la Historia tiene que ver más con la organización de tareas con acciones que faciliten el pensamiento creativo que con hacer que los alumnos descubran el conocimiento histórico de forma autónoma.

Los materiales didácticos pueden ser de distinta índole. Sin embargo, consideraba que debían responder a la necesidad de explicar la Historia desde un marco más amplio en el que se "detecten y entiendan las complejas interrelaciones de la vida humana".[2] De esta forma, hacerlos adecuados y adaptarlos a cualquier nivel educativo.

Fue Lamoneda investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS); realizó numerosos trabajos y publicaciones, trabajó en los libros de texto y otros temas de didáctica de la Historia. Fue autora, coautora, profesora y se dedicó a la investigación y a la difusión de la disciplina. Falleció en 2003.

[1] Lamoneda 1998 [3]: núm. 5.
[2] *Idem*.

Victoria Lerner Sigal

Para Victoria Lerner, por su pasado prehispánico y sus periodos históricos y únicos (como la Revolución), México posee una increíble riqueza histórica que por medios formales e informales se pretende transmitir a niños y adultos por igual. No obstante, no existe un acuerdo sobre la mejor forma de hacerlo; es por ello la gran importancia de la didáctica de la Historia y el impacto que puede tener en la transmisión de nuestro pasado.

Sobre la problemática en la dedicación al estudio de la didáctica de la Historia, considera que desde su perspectiva, sólo un especialista en esta materia puede aportar ideas adecuadas a la asimilación de conocimientos, ya que no existen técnicas de didáctica o pedagogía que tengan una aplicación universal y "sólo a través de la ***praxis*** cotidiana se descubren las bases epistemológicas, teóricas y filosóficas de cada área, sus conceptos más significativos, la variedad de métodos para construirla y difundirla"[3]

Sobre la falta de dedicación al estudio de la didáctica de la Historia, considera que, en su mayoría, los historiadores se dedican a la investigación o a la docencia y no se detienen reflexionar sobre la forma en la cual puede enseñarse la materia y dedicarse a ello se considera secundario. En un nivel más profundo esta situación se debe "a la bifurcación real que existe en nuestro país, entre ambas faenas, investigar y enseñar, y a la forma despreciativa de valorar la segunda".[4] Porque finalmente se considera que el historiador conformista se dedica a la enseñanza en secundarias o bachilleratos y sólo el historiador de altura enseña en seminarios o a nivel profesional, pero únicamente como una extensión de su labor de investigación.

Sobre el manejo del tiempo y el espacio, apunta que en la didáctica de la Historia lo importante es analizar cómo se manejan y traducen estas abstracciones en el aula. Un manejo inadecuado del tiempo puede traducirse en una sucesión cronológica sin sentido y, por el contrario, explicado en el contexto de un proceso lo hace mucho más entendible. En cuanto al tiempo, propone dividirlo en estancos como el local, regional, nacional, continental y universal. Afirma que, en muchas ocasiones, en las aulas estos dos elementos se imparten en historias inconexas.

---

[3] Lerner 1990: XVI.
[4] ***Idem:*** XVII.

Otro punto relevante que indica es la importancia de la desmitificación de héroes y el cambio de historias donde un solo personaje sea el eje del relato a historias vistas desde una perspectiva más amplia y más apegada a la condición humana. Por supuesto, "el verdadero historiador debe valorar en cada coyuntura el papel que jugaron individuos, grupos sociales y colectividades enteras".[5]

Sobre la falsedad de una sola historia, Victoria Lerner señala el peligro de ubicarse únicamente en una historia económica, historia política, historia del arte, ya que esta fragmentación es artificial, hechos históricos de diferentes clases se dan en un mismo tiempo y en un mismo lugar.

Su intención al investigar y teorizar sobre el tema es que tanto el investigador como el profesor en Historia se comprometan de una forma más consciente y responsable con estos esquemas y con sus implicaciones políticas e ideológicas. Así, por medio de los distintos manejos de los contenidos históricos se construye una disciplina que sirva para que el alumno alcance a comprender su pasado y su presente.

Fue Lerner investigadora del Centro de Estudios y Servicios Educativos y del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM. Tuvo numerosas obras relacionadas a la enseñanza de la historia así como artículos y ensayos.

Andrea Sánchez Quintanar

A la pregunta de ¿cómo enseñar Historia?, Andrea Sánchez ofrecía tres respuestas que en su experiencia se han comprobado: *1*) no hay recetas; *2*) nada sustituye al conocimiento en la enseñanza de la Historia (o de cualquier otra materia); *3*) nadie puede enseñar lo que no sabe.[6]

Señalaba que ninguna técnica es buena o mala por sí misma sino en función de las condiciones en que se aplica, así como de los propósitos con que se aplica. Concebía la educación como "un proceso, humano, vital, socialmente condicionado y por lo tanto cambiante, complejo y contradictorio, que se realiza a través de una interrelación entre un factor educativo y un factor educador […] lo cual produce un cambio […] tanto en el educador como en el educando".[7]

[5] ***Idem:*** XX.
[6] Sánchez Quintanar 1990: 239.
[7] ***Idem:*** 240.

Estaba convencida de que quién pretendiera entregar a los futuros profesores o maestros de Historia una orientación sobre conocimientos o habilidades sobre su enseñanza, debía ser un profesional de la Historia y no un profesional de la pedagogía, ya que sólo el primero podrá identificar a los elementos que conciernen a su propia materia. Esto siempre y cuando posean otro elemento: el de la experiencia. Además, señalaba otro elemento de suma importancia: el gusto o las ganas de hacerlo.

Un elemento que le parecía de suma importancia en este proceso era la consideración del otro, es decir, de las condiciones de aquél a quien se le pretende enseñar. Así se podrá realizar mejor la labor educativa en un trabajo de confrontación entre las realidades históricas del contenido intelectual y el receptor social.

Señala "seis categorías del conocimiento histórico para la enseñanza y difusión de la Historia", a saber: la ubicación temporal, la espacial, los sujetos de la Historia, el papel del individuo en la Historia, la interrelación de las esferas de la vida social y finalmente la relación con el presente.

Desde su punto de vista, el sentido fundamental del conocimiento histórico es la comprensión del "presente con relación al pasado y con el futuro; es decir, concibo a la historia como un conocimiento vital, sin el cual no se puede vivir".[8]

Acerca de uno de los problemas que detecta en el sistema educativo comenta que en el terreno educativo la capacitación profesional para enseñar "sólo se le exige al profesor de Primaria o de educación preescolar. A partir de la educación media, y desde luego en la educación superior, la función de enseñante no parece requerir de una preparación especial, pedagógica o educativa".[9] Por ello existe la necesidad de apoyar la difusión de esta materia a todos los involucrados en el proceso educativo de la Historia.

Fue profesora e investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras, coordinadora del Área de Historia. Obtuvo el Premio Universidad Nacional en 2002, y fue fundadora de la Asociación de Historiadores Latinoamericanos y del Caribe (ADHILAC). Falleció en 2010.

[8] ***Idem:*** 247.
[9] Sánchez Quintanar 2006: 132.

Luz Elena Galván

La maestra Luz Elena Galván considera que la Historia se ha convertido en una materia aburrida tanto para profesores como para alumnos, y que es tarea de los historiadores transformar su percepción y tratar de hacer agradable su enseñanza. Afirma que en la sociedad actual se ha olvidado la riqueza de nuestro pasado histórico, es decir, poseemos una pobre conciencia histórica.

Esta conciencia no tiene relación alguna con nombres, fechas y memorización, sino que se construye "poco a poco por medio de una buena enseñanza de la historia desde la primaria hasta el bachillerato".[10] Sólo a través de ella podremos comprender la razón de ser del presente, de nuestra identidad y ésta sólo puede obtenerse a través de la Historia.

El estudio de la Historia de hoy se ha modernizado al dar un giro hacia su propia humanización. Este cambio ha provocado que se llene de nuevos significados, diferentes a los que le dieron origen; por ello resulta imprescindible conocerlos, entenderlos y comunicarlos para que de esta forma "otros puedan también abordar el estudio vital de la humanidad".[11]

Luz Elena Galván afirma que el desconocimiento sobre las bases teóricas de nuestra materia invita a profundizar en ellas. Por lo mismo es importante recordar el bagaje historiográfico que se ha dado a través del tiempo y señalar las corrientes más importantes. Además, menciona que para la enseñanza de la Historia hay dos conceptos fundamentales: el tiempo y el espacio.

Sobre este tema, usualmente en el aula hay problemas para la comprensión de ambos conceptos. Al respecto, en cuanto al tiempo el alumno "debe entender que los hechos no están desconectados ni aislados unos de otros, aunque sucedan en momentos o lugares distintos […] que en realidad los periodos no tienen un principio o un fin concreto".[12] En cuanto al espacio, nos dice que siempre ha estado relacionado con la vida del hombre. Así pues, todo suceso está relacionado con su entorno y es importante que el propio alumno pueda conocer su propio hábitat, lo que le ayudará a comprender mejor las explicaciones sobre la Historia, haciéndole ver que todo hecho histórico tiene un lugar de procedencia.

Una de sus propuestas es acercar al alumno a la enseñanza de la Historia mediante el análisis de la vida cotidiana. Por medio de ella podrá familiarizar-

[10] Galván Lafarga 2006: 9.
[11] ***Ibidem***: 220.
[12] ***Idem:*** 230.

se al alumno con los principales conceptos de la Historia y una vez realizado este proceso trasladarlos a la Historia que se pretenda enseñar.

Señala la importancia de la diversificación de materiales de enseñanza o didácticos con el fin de intentar hacer una enseñanza de la Historia distinta, más amena, pero sobre todo más significativa. Para ello propone una serie de herramientas alternativas que se mencionan a continuación:

- La historia oral.
- Las biografías personales.
- La utilización de canciones, teatro, novelas, periódicos, mapas, películas de cine, videos, fotografías, alimentos, arte y museos, entre otros.
- Las visitas a sitios arqueológicos, y a lugares históricos interesantes.
- La posibilidad de partir del presente para comprender el pasado.
- La utilización de las líneas del tiempo, incluyendo en ellas la vida cotidiana.[13]

Es investigadora del CIESAS y una prolífica autora. Ha participado en más de ochenta obras como autora, articulista, coordinadora y ensayista. Por su trayectoria como investigadora y profesora, así como por los aportes que ha realizado en esta materia, junto con Mireya Lamoneda es considerada como un referente obligado en el desarrollo reciente de la didáctica de la Historia en nuestro país.

INVESTIGADORES ESPAÑOLES

Joaquín Prats

Entre sus principales conceptos sobre la Historia podemos mencionar los siguientes: la importancia de la Historia radica en que estudia a la sociedad desde tiempos pasados y, a partir del entendimiento de los procesos por los que la humanidad ha pasado, ha logrado comprender cuáles son las claves detrás de los hechos, de los fenómenos históricos, y dichos procesos al analizar sus causas y consecuencias, por lo que se convierte en un inmejorable laboratorio de análisis social.

[13] Galván Lafarga 2010.

Asegura que es primordial que nos quede claro que la Historia no explica el presente sino el pasado. "El no entender esto explica errores tan importantes como los que se hacen en determinadas propuestas curriculares que sazonan los problemas actuales con contenidos o informaciones históricas".[14]

También deja claro que la Historia no es una bola mágica que nos va a revelar el futuro: "la Historia sirve como primer análisis para abordar los problemas sociales, políticos o económicos y saber situarlos en un contexto determinado".[15]. Esto último no debe perderse de vista, aunque los acontecimientos sean similares, los contextos nunca serán los mismos.

Asimismo pugna por la idea de una Historia general que permita, en primer orden, al individuo entender su propia identidad para que después se conciba a sí mismo en un contexto mundial. Para ello es fundamental que no se enseñe la Historia como una verdad acabada, ni como una serie de datos memorísticos, sino que "se trabaje en clase incorporando toda su coherencia interna y ofreciendo las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado. Es más interesante que los alumnos comprendan cómo podemos conseguir saber lo que pasó y cómo lo explicamos, que la propia explicación de un hecho o período concreto del pasado".[16]

Para Joaquín Prats la enseñanza de la Historia debe centrarse, pues, en enseñar al alumno a historiar, construyendo conceptos, formulando hipótesis, clasificando fuentes históricas, analizando las fuentes y su credibilidad, para posteriormente explicar sus conclusiones de manera histórica.

Joaquín Prats es doctor en Historia Moderna y catedrático de la Universidad de Barcelona. Se ha especializado en la investigación de la didáctica de la Historia y ha realizado muchas e importantes aportaciones a esta materia.

Julio Valdeón Baruque

Este investigador nos explica desde su concepción de didáctica de la Historia que independientemente del uso que se le pueda dar a la Historia por ser enormemente susceptible de ideologización, es necesario considerar la importancia de su enseñanza en la formación de una concepción del mundo de todo individuo.

---

[14] http://www.ub.es/histodidactica/articulos/Escuela-Prats.pdf /..

[15] *Idem.*

[16] *Idem.*

Para Julio Valdeón el profesor de Historia se enfrenta a dos problemas principales: los contenidos a enseñar y la forma de hacerlo. Ambos conceptos se hallan irremediablemente unidos y lo que se determine en uno afectara al otro, por lo que la solución a dichas interrogantes debe urdirse de forma conjunta.

Otro elemento fundamental para la enseñanza de la Historia es el profesor que, en palabras del autor, "deberá poseer 'competencia' en su disciplina, independientemente de las exigencias que se consideran oportunas en el terreno pedagógico",[17] pues es el pilar sobre el cual se articula todo el proceso cognitivo.

La propuesta del autor tiene como objetivos: "***a***) la concepción de la actividad humana como un proceso de continuidad histórica y ***b***) la aceptación de la Historia como un proceso conflictivo y dialéctico",[18] y se articula de la siguiente manera:

- Se debe enseñar Historia antes que enseñar a historiar. Historia que incluya elementos como tiempo histórico, acontecimientos o hechos significativos de acuerdo con el plan de estudios del grado escolar, la idea de cambio sustancial en la Historia y finalmente la interrelación de variables.
- Los contenidos tienen un fundamento en sí; no se deben considerar simples instrumentos para la adquisición de destrezas en ciencias sociales.
- La enseñanza debe pretender una "historia total" aunque sea inalcanzable.

Finalmente, asegura que la Historia es una ciencia sintetizadora, es decir, que puede tomar elementos de otras ciencias pero sin mezclarse dentro de las llamadas "ciencias sociales", ya que por su naturaleza posee rasgos que la definen y diferencian, principalmente la cronología.

Resume su aportación: "la defensa de la Historia con sus señas de identidad, próxima a las ciencias sociales pero no confundida con ellas [...] en manos de un buen profesor sigue siendo un eficaz instrumento para intentar hacer de los alumnos personas con capacidad crítica y con conciencia del mundo en que viven".[19]

---

[17] Valdeón 2002: 23.
[18] ***Idem:*** 26.
[19] ***Idem***: 33.

Joan Pagés Blanch

Entre sus propuestas didácticas encontramos que refiere a la adecuación del plan de estudios al tiempo histórico. Así, nos da nociones e ideas sobre la necesidad de clarificar la cuestión del tiempo, ya no sólo en el curso de la enseñanza de la Historia, sino darle importancia desde la elaboración del plan de estudios de la materia histórica. Nos explica que, dada la condición temporal en la que nos desarrollamos como sociedad, esta concepción del tiempo debería estar presente en todo estudio de ciencias sociales y en especial de la Historia.

Más allá de proponer una definición de tiempo exenta de polémica, aborda la necesidad de clarificar el concepto con miras a adecuar la enseñanza de Historia. De este modo, "Establecer una correcta relación entre ellos ha de ser una de las finalidades de la enseñanza de la Historia, pues uno de los fundamentos básicos de la formación de la temporalidad consiste en poseer la capacidad de percibir y comprender la dimensión histórica de la realidad".[20]

Precisamente, dentro de este tiempo histórico nos habla de las duraciones, de las mediciones temporales, de límites, de periodización y cronología. Estos conceptos toman sentido en su propuesta cuando aclara que son utilizados generalmente en la elaboración del plan de estudios, y propone al mismo tiempo histórico como objeto de estudio.

Antonio R. de las Heras

La propuesta de este autor está relacionada con la utilización de nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de la Historia, en particular el uso del hipertexto.

Al respecto, nos dice que toda herramienta es un artificio creado por el hombre y que es una amplificación de sus acciones; de tal manera, una silla es una herramienta en tanto que amplifica la posición de reposo del hombre, y una lámpara lo es también porque amplifica la capacidad de visión de nuestros ojos en la oscuridad.

De acuerdo con el autor, el ser humano ha tenido un espíritu creativo por el que tiene la facultad de creación de artificios que le sean útiles para distintos propósitos; uno de ellos es el de la preservación de la memoria.

[20] Pagés 2002: 113.

La memoria conlleva cuatro operaciones principales: selección, actualización, perpetuación y acceso; se han creado distintas herramientas para amplificar la memoria humana a través del tiempo; tenemos, por ejemplo, a los libros. En nuestra actualidad el acceso a esta memoria realizada de forma institucional se lleva a cabo a través de la enseñanza de la Historia en los distintos niveles educativos. Cabe señalar que Antonio de las Heras ha subrayado la importancia insustituible del profesor en esta enseñanza y tomando esto en cuenta propone la utilización del hipertexto como una herramienta útil debido a que posee las características siguientes:

- La capacidad de actualizar la información registrada.
- El acceso automático a cualquier punto de la publicación.
- La alta densidad de información.

Con estos elementos soporta la viabilidad de su propuesta para el uso del hipertexto como una herramienta importante para la didáctica de la Historia.

Otras aportaciones

Mario Carretero (Argentina)

Explica Carretero sus conceptos de enseñanza desde la teoría del análisis conceptual; propone que antes de entrar a la enseñanza, el grupo mismo pueda plantear sus ideas preconcebidas de aquello que se va a estudiar, no sólo para que el profesor pueda conocerlas, sino para que el estudiante mismo pueda esclarecer su propio pensamiento.

Un segundo momento sería cuando el profesor pueda lograr que el alumno cuestione sus propias ideas, de tal forma que el aprendizaje sea motivado no sólo unilateralmente sino de común acuerdo.

Asegura que la enseñanza de las ciencias sociales debe llevar al alumno a entender crítica, reflexiva y complejamente la realidad social.[21]

Es catedrático de la Universidad Autónoma de Madrid y miembro de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina); es especialista en el desarrollo cognitivo y su relación con la educación "ha realizado

[21] http://www.eleducador.com/col/contenido/contenido.aspx?catID=107&conID=209.

una contribución señalada a la comprensión y enseñanza de las ciencias sociales, sobre lo que ha investigado y publicado extensamente en los últimos veinte años, tanto en lengua española como en inglés”.[22]

La didáctica de la Historia en el mundo

En América y Europa la didáctica de la Historia ha tenido un amplio desarrollo, la tendencia actual de algunos de los más reconocidos investigadores sobre el tema han profundizado sobre todo en el papel del profesor como elemento determinante en este proceso de enseñanza didáctico.

De acuerdo con Joan Pagés Blanch, la preocupación por la formación del profesorado de Historia y de ciencias sociales ha aumentado en los últimos años. Sostiene que “los cambios en el contexto social global, en el contexto institucional, y en el conocimiento de lo que sucede en las aulas cuando se enseña y se aprende Historia serían, en opinión de Tutiaux-Guillon, razones suficientes para repensar la formación del profesorado y orientarla más hacia la reflexión sobre las finalidades y las respuestas necesarias para que el alumnado pueda ubicarse en el mundo y pueda participar en su construcción”.[23]

Desde la posición europea, plasmada en el Seminario sobre la Formación del Profesorado en Historia, convocada por el Consejo Europeo, se proponen desarrollar líneas de investigación en historia de Europa para responder interrogantes que siguen desiertas, así como plantearse una formación óptima de los profesores de Historia para garantizar su calidad y profesionalismo.

Por otro lado, desde su cátedra de Historia de Iberoamérica, la Organización de Estados Iberoamericanos propone que cada país miembro sea responsable de la formación de sus profesores. Por ello debe promover valores y actitudes proclives a la enseñanza basados en la comprensión del otro y de la solidaridad, además de una integración regional, competencias académicas, pedagógicas y didácticas facilitadoras de procesos de aprendizaje autónomos.[24]

En Estados Unidos Wilson y Williamson McDiarmind (1996) propusieron una revisión de cursos de metodología de la enseñanza de las ciencias

[22] http://www.mariocarretero.net/.
[23] Pagés 2011: 7.
[24] *Idem*: 10 -11.

sociales y de la Historia, proponiendo la necesidad de experimentar alternativas pedagógicas en la práctica, para combatir la confusión, existente en muchos estudiantes, que consiste entre aprender Historia y memorizar información. También que la formación como profesores se adecuase a las necesidades reales de los profesores, la comprensión de cómo el conocimiento se crea, cambia, es revisado y es valorado; el conocimiento de las tradiciones pedagógicas y curriculares en la enseñanza de la Historia y de las ciencias sociales, y el conocimiento de teorías del aprendizaje aplicadas a estas disciplinas para ayudar al alumnado a ser críticos y argumentar sus ideas.

Por su parte, Haydn, Arthur y Hunt (1997) consideraban que para adquirir experiencia y habilidad en la enseñanza de la Historia se requiere la aplicación de cualidades personales como la perseverancia, la resistencia, la iniciativa, la determinación y, tal vez por encima de todas ellas, la voluntad de aprender.[25] Finalmente, Thornton (2001) planteó la necesidad de revisar, de repensar, la relación entre los contenidos que el profesorado debe saber y su formación didáctica.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este ensayo hemos observado varias propuestas, experiencias y opiniones de expertos investigadores en el tema de la didáctica de la Historia que pueden servir como muestra de los trabajos que se han estado realizando en México y en el mundo. Este panorama general de los temas e investigaciones realizadas en los últimos años pueden servir para análisis más profundos, sobre temas que van desde la importancia de la didáctica de la Historia hasta la formación adecuada de profesores de Historia.

Y es que la diversidad de temas tratados muestra importantes factores y elementos que influyen en el estudio de la didáctica de la Historia, y que pueden ser analizados para enriquecer la enseñanza, como es el caso del uso del tiempo y del espacio. Temas como el aula, el uso de la línea de tiempo, la formación de una conciencia crítica, el análisis de procesos, la importancia del diseño curricular en la instrucción docente, así como el uso de las tecnologías son elementos que pueden aportar enormemente a que el proceso enseñan-

[25] *Idem*: 15.

za-aprendizaje se pueda dar de manera óptima en la enseñanza de las materias de Historia.

Esta breve revisión puede servirnos para tomar puntos de partida, ejes sobre los cuales se pueda echar a andar la práctica didáctica, o al menos enriquecerla. Porque hay que tener en cuenta que los esfuerzos de investigadores y docentes por la didáctica de la Historia tienen que ver directamente con la complejidad que esta materia reviste en su aprendizaje, siendo frecuente que su enseñanza caiga en la memorización.

Esta práctica provoca que la Historia pierda su esencia al reflejarse únicamente en datos inconexos; porque la Historia es más que personajes y fechas, es el estudio de procesos, de coyunturas, de contextos, de autores, de todo aquello que aconteció en el pasado y que es necesario conocer en el presente, no sólo para conocer nuestro origen o nuestra identidad, sino porque el estudio histórico nos ubica y nos da la posibilidad de develar mitos, de buscar verdades, de volvernos críticos y de desarrollar nuestra capacidad analítica frente a los sucesos de la vida diaria. De ahí la importancia de facilitar la comprensión de una materia que en el papel resulta compleja, pero que de esa complejidad adquiere su riqueza.

Por ello cada vez son más los historiadores, docentes e investigadores dedicados al estudio de la forma en la que se enseña la Historia.

4. Recursos didácticos para la enseñanza de la Historia. Algunas propuestas

Los museos como recurso didáctico para la enseñanza de la Historia

Silvia Cirett Sáenz de Sicilia

La definición de museo que generaliza el International Council of Museums (ICOM) —existe una representación en México desde 1947— dice:

> Un museo es una institución permanente, sin fines de lucro y al servicio de la sociedad y su desarrollo, que es accesible al público y acopia, conserva, investiga, difunde y expone el patrimonio material e inmaterial de los pueblos y su entorno para que sea estudiado y eduque y deleite al público. [1]

El museo, por tanto, es una institución sin fines de lucro que ayuda a la sociedad en su proceso de conocer y conservar su patrimonio material e inmaterial, y que contribuye a la búsqueda de la verdad permitiendo al público el acceso a la información, y a los objetos resguardados en él. Son asimismo centros culturales donde se promueve la educación formal, la investigación y la educación informal que genera curiosidad entre sus visitantes. No obstante, la función primordial del museo no es la educación en sí. Es responsable de recopilar, conservar, resguardar el patrimonio de una nación. Su principal deber es, por tanto, proteger y promover ese patrimonio.

Los museos cuentan con personal profesional que desempeña diversas funciones con arreglo al código de deontología del ICOM para los museos, herramienta de reglamentación profesional, que determina normas de conducta y desempeño de los profesionales de museos en todo el mundo y expone lo que el público puede esperar de ellos. Así pues,

[1] *Código de deontología del ICOM para los museos*. 2006: 14.

> Los museos contribuyen al aprecio, conocimiento y gestión del patrimonio natural y cultural. […] tienen el importante deber de fomentar su función educativa y atraer a un público más amplio procedente de la comunidad, de la localidad o del grupo a cuyo servicio está. La interacción con la comunidad y la promoción de su patrimonio forman parte integrante de la función educativa del museo.[2]

EVOLUCIÓN DEL MUSEO

El museo se origina en dos hechos trascendentes: primero, el coleccionismo, difícil de situar cronológicamente, ya que de diversas épocas y lugares datan las colecciones, y la Ilustración del siglo XVIII: "La historia del coleccionismo, es la propia historia del ser humano, desde que se identificó como tal, como sujeto superior e inteligente".[3] Desde la Prehistoria el hombre ha coleccionado objetos, utensilios de uso diario, a los que tal vez dio un significado mágico-religioso. Cualquier cosa es coleccionable, pero el valor del objeto está dado por los diferentes y nuevos sentidos que se les otorga, emotivos, estéticos, de poder, religiosos, mágicos…

Fue en Egipto donde el coleccionismo se desarrolló muy de cerca del poder político y la religión. El carácter divino del faraón motivó a formar colecciones importantes de pinturas y esculturas, que inmortalizaran la grandeza del monarca.

Del coleccionismo se pasa al museo en la antigua Grecia, donde se construyeron templos llamados ***thesaurus,*** donde se depositaban ofrendas de los príncipes y de las ciudades, que podían ser visitados pagando un óbolo al sacristán.

En el marco de la civilización helenística se establecieron grandes bibliotecas en Alejandría y Pérgamo. En Alejandría misma se instituyó el ***Mouseion*** por Ptolomeo I Soter en el siglo III a. C. como foro de intelectuales. Sin embargo, no eran de uso público. En Roma el vocablo ***museum*** expresaba un lugar particular, una villa, donde se celebraban reuniones filosóficas. Fue hasta el Renacimiento cuando se le dio el significado actual. Una de las primeras ma-

---

[2] ***Ibidem:***8.

[3] Marco Such 1998: 20.

nifestaciones del museo fue el recinto de la colección de retratos de hombres ilustres de Paolo Giovio, quien en el lago de Como mandó construir una villa diseñada como Templo de las Musas (1537-1540).

Así, en Europa el coleccionismo adquirió auge con las monarquías absolutas. Empezaron a formarse patrimonios artísticos reales muy grandes que dieron origen a los museos europeos. Durante los siglos XVII y XVIII, se popularizó el concepto de patrimonio artístico como bien de la comunidad, gracias a la influencia de pensadores racionalistas e ilustrados. Entonces se pasó de lo privado a lo público.

El primer museo fue el de Ashmole, fundado en Oxford en 1683. La colección de ciencias naturales, curiosidades y material etnográfico pertenecía a la familia Tradescants. A la muerte del último sucesor, John Tradescants, fue vendida a Elias Ashmole, quien construyó un edificio que donó a la universidad de Oxford. Así nació el Ashmolean Museum.[4]

La Ilustración impulsó la creación de museos a partir del coleccionismo. Museos como el del Louvre de París, Uffizi en Florencia, Museo del Prado en Madrid, el Museo de Historia del Arte en Viena, el Hermitage en San Petersburgo, constituidos por colecciones no propiamente privadas, pues eran patrimonio de la Corona.

Durante el siglo XIX el museo evolucionó y experimentó cambios muy significativos, como los museos para las diversas ramas del saber.

En 1873 la Exposición Universal de Viena dio inicio a movimientos que apoyaron una nueva política educativa que creó los llamados museos de la educación, museos pedagógicos o los escolares orientados a la educación. Este movimiento fundó los museos de Stuttgart, en Alemania, Hamburgo, el Deutsches Schulmuseum, el Städtrisches Schulmuseum en Berlín, South Kensington Museum en Inglaterra, siguieron esta tendencia e incorporaron el Museo de la Enseñanza. Otros museos fueron fundados: Educational Museum, Musée Pédagogique des Établissementes Militaires d'Education.

[4] Cfr. *ibidem*: 36-37.

Los museos en México

Antes de la época colonial no se conocen datos que de agrupaciones de objetos con el fin de ser exhibidos. Sin embargo, el coleccionismo es inherente a los individuos y se sabe lo valioso que eran los utensilios y las pertenencias para algunas personas, al grado de que han sido encontradas junto a entierros y en lugares donde se establecían temporalmente, artículos valiosos, como vasijas, puntas de obsidiana, plumas de aves exóticas, etcétera, que muestran parte de su forma de vida.

Durante el reinado de los reyes borbónicos (siglo XVIII), entre 1735-1807 se promovieron 63 expediciones científicas. Por ejemplo, los ***Anales del Jardín Botánico de Madrid*** dice:

> Botánica: Durante el reinado de Carlos III (1759-1788), destacaron (expediciones científicas por América) las realizadas por […] J. Longinos Martínez (California y Guatemala, 1792 […] Longinos, fué sin duda, su aportación zoológica la más importante sin que, por su naturaleza, nos detengamos aquí en ella especialmente.[5]

En agosto de 1785 el médico Martín Sessé propuso una expedición que dirigiría, acompañado de los farmacéuticos Vicente Cervantes, Juan del Castillo y Jaime Senseve y del cirujano José Longinos Martínez. Estos especialistas se dedicaron a recolectar plantas, semillas, aves y minerales que aportaron al conocimiento de la ciencia novohispana. El Gabinete de Historia Natural fue idea de Longinos Martínez Garrido, quien lo estableció en abril de 1790 en la antigua calle de Plateros número 89, la actual calle de Francisco I. Madero en el centro de la Ciudad de México. Las primeras expediciones científicas auspiciadas por el rey Carlos III se debieron a este naturalista español y fueron destinadas a los territorios de California, Nuevo México y Guatemala.[6]

Francisco Xavier Clavijero sugirió una descripción meticulosa de la historia de Nueva España con la creación del Museo de Antigüedades, cosa que no resultó. Sin embargo, el Gabinete de Historia Natural sentó las bases de

---

[5] Noticias y papeles de la Expedición científica mejicana, dirigida por Sessé por Álvarez López: 7, en www.rjb.csic.es/jardinbotanico/ficheros/documentos/pdf/anales/1952/Anales_10(2)_005_079.pdf.

[6] Cfr. Maldonado Polo 2000 [21]: 49-66; en http://www.iih.unam.mx/publicaciones/revistas/novohispana/fichas/0308.html.

una museografía para la construcción de un museo patriótico. La palabra "museografía", según La Real Academia Española, significa "Conjunto de técnicas y prácticas relativas al funcionamiento de un museo. Es el adecuado trato y colocación para mostrar y crear interés en lo expuesto. La museografía es la técnica empleada para expresar los conocimientos museológicos en el museo: la historia, la forma y la razón de ser de ellos".

Así pues, dicho gabinete se interesó en la técnica para mostrar los objetos y en el funcionamiento y ubicación del museo. El francés Georges-Henri Rivière definió a la museología como la ciencia que se ocupa de la historia, la función de la sociedad en los museos, su funcionamiento, su organización y la arquitectura del museo.

La recolección de documentos y objetos materiales del México prehispánico fue la principal causa de la creación de un lugar dónde alojar las colecciones, como el Museo Novohispano a finales del siglo XVIII. Otro inicio de los museos en Nueva España fue el Catálogo del Museo Indiano, que consistió en una colección de documentos, reunidos por Lorenzo Boturini para atestiguar la aparición de la Virgen de Guadalupe y que demostraba la importancia del coleccionismo para probar un origen y un pasado.

Hacia 1790 se descubrió la monumental Coatlicue, un gran monolito de piedra tallada que fue estudiada en la universidad. Al poco tiempo, fue enterrada de nuevo para que no fuera vista por la juventud novohispana, ya que era un objeto de culto pagano. Otra escultura de grandes dimensiones, descubierta ese mismo año, fue la Piedra del Sol mejor conocida como Calendario Azteca, colocada luego esn una de las torres de la catedral.

En 1825 el presidente Guadalupe Victoria, con apoyo de Lucas Alamán, se dio a la tarea de reunir los monumentos respetables. Comenzó así la adjudicación patrimonial de los bienes culturales encontrados en territorio nacional, que fueron trasladados a la ciudad, como las cabezas olmecas.

En 1865 el emperador Maximiliano fundó el Museo Nacional en la extinta Casa de Moneda. A partir de 1867, con el apoyo de los presidentes Benito Juárez, Sebastián Lerdo de Tejada y Porfirio Díaz, el recinto adquirió una estructura más precisa como espacio museístico.

Los museos como una herramienta didáctica

El museo es un espacio en el que intervienen varios profesionales, entre ellos los museógrafos y los curadores, que estableen la manera en que las colecciones deben organizarse, así como los mecanismos propios de la comunicación de este recinto, como son las cédulas, las maquetas, los dioramas, los objetos a exhibirse, las proyecciones, los mapas, los cuadros, los ambientes, los retratos, que involucran al visitante. Esta comunicación no se da si no hay receptor, pero aun estando presente el visitante (en este caso el alumno) no se completa el ciclo si el receptor no percibe el mensaje. Para decodificar el mensaje, se requieren propuestas didácticas para que los visitantes se involucren con los conjuntos patrimoniales a los que se tiene acceso, de modo que se generen nuevas inquietudes y dudas.

Los museos son instituciones culturales y sociales que deben tomarse en cuenta por el sistema educativo por su gran apoyo didáctico para la formación integral de las personas. Así pues:

> Las necesidades de mediación entre objeto y visitante surgen cuando los elementos a musealizar han perdido o están perdiendo parte de sus significados para los hipotéticos visitantes, es decir, cuando se convierten en máquinas o elementos obsoletos desde el punto de vista funcional.[7]

Para acudir con alumnos a un museo, es necesario que los profesores tengan una propuesta didáctica, hayan investigado el contenido del museo y las actividades que les ofrece a los visitantes. El simple hecho de acudir a él no implica que los alumnos aprendan. El museo busca crear dudas en el visitante. El conocimiento que puede brindar se puede obtener a nivel formal, informal, un tanto casual o no producirse. Un aprendizaje significativo podrá lograrse sólo gracias a la investigación del docente, de acuerdo con los intereses, edad y conocimiento de los alumnos y con una adecuada planeación de los objetivos a cubrir en la visita.

Los museos de Historia, cuando son visitados por estudiantes de educación básica y media, cuyas edades fluctúan entre los seis y diecinueve años de edad, probablemente requieran, para aprovechar mejor su estancia y conocer

[7] Santacana Mestre 2005: 73.

mejor las colecciones presentadas, de recursos y apoyos didácticos, con la finalidad de analizarlas y comprenderlas, incorporar nuevas experiencias e integrarlas en conocimientos nuevos:

> Los objetos son exhibidos en los museos por la carga significativa que conllevan; tienen la capacidad de transmitir o representar mensajes y testimonios por su papel de vínculo con lo invisible.[8]

Para que el mensaje de la exhibición sea comprendido con claridad, algunas veces el visitante necesita la intervención didáctica del educador. Parte de la estrategia didáctica es la selección de los objetos que cubran los objetivos propuestos. Dependiendo de la edad de los alumnos se sugiere escoger sólo algunos, los más representativos, para no saturarlos de información visual.

En México hay museos muy grandes como el del Templo Mayor, o el Museo Nacional de Antropología e Historia. Requieren visitarse en varias ocasiones; como esto es poco probable en la dinámica escolar, es conveniente incluir en el programa o guía de la visita que se proporcione a los alumnos el recorrido de una sola sala, y que la selección de los objetos cumpla con las siguientes funciones:

- *Fijen la imagen del concepto*. Que el objeto seleccionado sea un elemento para la integración del conocimiento.
- *Se transformen en elementos de referencia.* Este objeto funcionará como un dato, una información acerca del tema.
- *Atraigan la atención.* Pueden encontrarse diversos objetos alusivos al tema, pero, por lo general se encontrará alguno más visto, grande, especial que nos provoque más curiosidad.
- *Sean enigmas por resolver.* Todas las cosas poseen incógnitas que en mayor o menor grado pueden ayudar con el tema. Algunas de ellas podrían ser ¿cómo se hizo, quién lo hizo, por qué, para qué, con qué, cuándo?
- *Mediante ellos se puedan formular hipótesis y desarrollar el método de análisis.* Permitan desarrolla inducciones históricas. Cuando se resuelven algunos de los enigmas que posee el objeto después de un análisis, se puede sugerir algunas cuestiones de su historia.

[8] Alderoqui.1996. 32-33.

- *Contribuyen a desarrollar la imaginación.* Necesariamente se requiere de la ilusión cuando se tiene un objeto al cual se analiza. Hay que ubicarlo en el espacio, el tiempo y recrear su etapa en la historia.
- *Permitan su uso en situaciones empáticas.* Este objeto seleccionado nos pueda crear una identificación mental con lo actual o lo que se está viviendo.
- *Sean un refuerzo para la memoria.*[9] Este objeto atrapado en la memoria servirá para llegar al concepto.

Se sugiere que para la planeación de la visita a un museo se involucre a los alumnos con pequeñas pláticas alusivas al tema, incluso con la investigación y participación de ellos. Así puede solicitárseles cualquier indagación que sea de ayuda según los objetivos de la visita, como mapas, fotografías, revistas, información sobre los permisos para cámaras, espacios abiertos, cafetería, baños. El profesor debe seleccionar los objetos[10] a analizar, ser entusiasta y conocer bastante bien el tema a exponer. Debe pedir a sus alumnos que escriban sus dudas acerca del tema visto anticipadamente.

Es necesario que durante la visita el educador brinde más información a sus alumnos.

Luego de la visita, según el nivel escolar, se le pedirá al visitante, un dibujo, comentarios al respecto y cómo resolvieron sus dudas, incluso si tienen ahora más. En el aula se comentará y analizará la visita al museo.

---

[9] Cfr. *ibidem*: 84.

[10] Con la palabra objeto estamos refiriéndonos a cualquier elemento museológico como puede ser una escultura, un cuadro, una fotografía, un diorama, un ambiente, una maqueta.

Actividades para un mejor aprovechamiento en una visitaal museo

Antes	Durante	Después
Pláticas: del profesor y de los alumnos acerca del museo y del tema. Proyección con contenidos de lo que se va a tratar. Lluvia de ideas. Información. Formulación de dudas. Selección de objetos. Entusiasmo por parte del docente.	Un grupo compacto resulta más eficiente para las explicaciones del profesor. Aclaración de dudas. Tiempos para observación. Comparativos entre los objetos y el momento actual. Guía didáctica.	Algunas sugerencias didácticas para concluir la actividad: Dibujo o reporte. Comentarios. Solución de dudas. Teatro escenificado por los alumnos. Análisis de los comparativos. Representación.

Algunas estrategias didácticas para una visita a un museo

Cualquier objeto tiene una historia, lo importante es extraer la información que contenga con un método, para obtener respuestas. En este caso, mencionamos el método inductivo, que se caracteriza por:

- Riguroso análisis de los objetos.
- Descripción del objeto. Efectuar preguntas relacionadas con el objeto. Por ejemplo, ¿de qué está hecho, cuándo y cómo se hizo, quién lo creó y para qué y con cuál intención, su tamaño, su color?
- Comparación de objetos. Tanto en su cronología, su funcionamiento o en su valor ideológico o material respecto de otro.
- Realizar una investigación a fondo de los datos obtenidos.
- Analizar las respuestas.
- Obtener conclusiones y tener un razonamiento.

Un apoyo didáctico para visitar un museo podría ser la organización de un *rally* enigmático.

> Las características del *rally* propician que el equipo ganador lo sea en base a sus habilidades de reflexión, observación e ingenio, por lo tanto

no es necesario correr, gritar o apresurarse en la búsqueda de las respuestas, apegándonos con esto a las políticas del museo en cuanto a orden y respeto de las diversas piezas en exposición.[11]

Las instrucciones para el *rally* deben ser claras y sencillas. Para empezar se entrega a los alumnos la siguiente hoja:

Hoja para el *rally* de la visita al Museo Nacional de las Intervenciones.[12]

Frase	Objeto	Tema
Bordado en lienzo europeo convivían la cruz y el Imperio	Pendón del Imperio español (bandera)	Intervención española
Arropado de metal su grito de fuego y humo	Cañón	Intervención francesa
Sombrero de metal en la cabeza del peninsular guerrero	Casco siglo XIX	Intervención española
Combate del robusto árbol: arma de fuego y emblema del viento.	Batalla del Álamo (rifle y bandera)	Intervención norteamericana
Honor y gloria vestidos de metal en el peco del patriota.	Condecoraciones y medallas	Intervención norteamericana
Pintado de cuadro pastero ve y siente al guerrero.	Cuadro de Vicente Guerrero	Intervención española
El vecino emperador duerme su sueño de piedra.	Máscara fúnebre de Maximiliano	Intervención francesa
En tinta y papel día tras día el vencedor pregona su victoria.	Periódico ***Daily American Star***	Intervención norteamericana
La historia en miniatura lugar donde se juntan la fe y la batalla.	Maqueta de la defensa de Churubusco	Intervención norteamericana
En la derrota y el exilio sobre ruedas transita la esperanza.	Carruaje	Intervención francesa

Hoja de respuestas del ***rally*** enigmático.[13]

[11] Llanes Arenas sf: 5.
[12] ***Ibidem:*** 2.
[13] ***Ibidem:*** 4-5.

Se lleva a cabo por parejas o por equipos, se cronometra el recorrido, se ganan puntos conforme se descifra la frase enigmática (que se relaciona con una pieza exhibida).

CONCLUSIONES

El museo es un valioso recurso y apoyo didáctico, complemento del proceso enseñanza-aprendizaje ya que los objetos que en él se exhiben, previamente seleccionados por personal especializado en la materia, aportan representaciones de su historia, están llenos de información y logran situar a la persona en un contexto tanto social como cronológico y en un espacio-temporal determinado. Así, de alguna manera se recrea el evento en algunos de sus componente como la religión, lo social, qué tipo de alimentación hubo, cómo era su vivienda, por mencionar algunos.

Si, por ejemplo, se responden algunos enigmas del objeto en el r*ally* éste adquirirá un valor intrínseco y dejará de ser una simple cosa; relacionados éstos, forman un contexto ya sea pasado o incluso actual. La información contenida en él es un fundamento didáctico para la enseñanza de la Historia. Con un método de investigación el alumno logrará descubrir la información contenida en el objeto.

El patrimonio cultural. Otra herramienta didáctica

Lucía Ramírez

Introducción. Definición de conceptos

¿A quién no le dejaron "de tarea" visitar un museo y realizar un reporte? Para algunos resultaba entretenido, incluso emocionante, ya que se citaba con los compañeros de la escuela y se aprovechaba el momento para pasear un rato o escaparse a otros sitios "más interesantes".

Esta estrategia de aprendizaje es, pues, socorrida por algunos profesores tanto de Primaria como de Secundaria e incluso de nivel medio superior. Sin embargo, pocos profesores saben dirigir correctamente una visita, lo que redunda en que el objetivo de aprendizaje se pierda o no quede claro.

Cuando esta situación se presenta, las visitas a museos, zonas arqueológicas, monumentos y parques nacionales se vuelven fastidiosas, fuera de contexto y aburridas. Ello provoca la mayoría de las veces que los estudiantes se limiten a copiar las cédulas que acompañan las vitrinas de algunas piezas de museo, o que compren la guía del museo y transcriban lo que, creen, puede interesar al profesor en el informe que entregarán acompañado del boleto de entrada.

Iniciemos por aclarar algunos términos. El concepto de cultura posee una larga historia. Durante siglos se ha tratado de definir de acuerdo con su contexto histórico, político y social. Textualmente, la palabra cultura proviene de "agricultura" y se refiere al estado de lo que ha sido cultivado, pudiéndose referir a estados subjetivos. Surgen entonces referencias como "el buen gusto", "maneras distinguidas de manejarse en sociedad", "estilos de vida", "personas cultas", entre otros, y estados objetivos como, por ejemplo, el patrimonio cultural, o a la cultura material.

A partir del siglo XVIII, con el surgimiento y consolidación de los Estados nacionales en casi todo el mundo, el concepto de cultura ha cobrado importancia al relacionarse con la existencia de una cultura nacional, que lleva implícitos otros conceptos como el de identidad y patrimonio.

Para el antropólogo Edward B. Taylor, la cultura "es aquel complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad".[1] Ésta es una de las maneras de entender a la cultura que permite considerarla en un universo muy amplio. Sin embargo, esta misma amplitud no nos permite ser precisos, pues se entiende la cultura como un "todo". Y si bien la cultura es todo aquello hecho por el hombre en sociedad, es necesario recurrir a otros teóricos.

Para entender cabalmente el concepto de cultura, hay que tener en cuenta que la cultura suele dividirse en cultura material y cultura simbólica; se entiende por material todo lo hecho por el hombre que puede palparse y verse, es decir, lo que pertenece al mundo de los sentidos y fue elaborado por el hombre; y por cultura simbólica todas aquellas manifestaciones del hombre en sociedad, es decir, comportamientos, ideas, creencias, lenguaje, costumbres, que no se pueden tocar ni, en ocasiones, tampoco ver.

Ahora bien, para ser más precisos, el patrimonio cultural puede definirse como el conjunto de las obras del hombre en las cuales una comunidad reconoce sus valores específicos y particulares, y con los cuales se identifica.[2] Estas manifestaciones están íntimamente relacionadas con la manera de concebir a la cultura, es decir, de una manera material o simbólica. De esta forma, encontramos un patrimonio cultural tangible (material), representado en las zonas arqueológicas, los textiles, obras de arte, monumentos, edificios históricos; en fin, lo elaborado o construido por el hombre; y el patrimonio cultural intangible o simbólico, el cual podemos presenciar por medio de una danza, una fiesta, un ritual, en el lenguaje, e incluso en la comida, entre otras manifestaciones. Ambas procuran satisfacciones intelectuales y espirituales, porque son parte del conocimiento acumulado de la humanidad, y se transmiten de generación en generación, con la intención de permanecer y enseñar a los más jóvenes. A este proceso suele llamarse herencia cultural.

[1] Taylor 1975: 29.
[2] Tugores y Planas 2006.

La identificación y la especificación de lo que es patrimonio es, por tanto, un proceso relacionado con la elección de valores de cada sociedad. En otras palabras: no todas las obras, manifestaciones u objetos hechos por el hombre son consideradas como patrimonio cultural, sino sólo las más representativas o relevantes para cada civilización en un momento dado, las cuales dotan de identidad a un pueblo.

El concepto de patrimonio cultural es muy reciente. Responde a una elemental necesidad del ser humano de compartir la responsabilidad de trascender. Su reflexión se inicia durante la Ilustración y se concretiza con la Revolución Francesa, momento en que se siente por primera vez en la historia la pérdida de objetos que contenían un valor.

Durante este periodo, se vivió la destrucción y el saqueo de varias regiones y ciudades, y se hizo necesario proteger y conservar lo que se creía importante para el pueblo. Además, se entendió que aquellos objetos que habían perdurado contenían valor ***per se*** y que se habían ganado un lugar en la historia, por lo que bien podían apoyar en la transmisión de conocimiento, es decir, en la educación y también, ¿por qué no?, para transmitir placer.

Sin embargo, no fue sino hasta la Segunda Guerra Mundial, cuando surge tal como hoy conocemos el concepto de patrimonio cultural. Durante los años sesenta del siglo XX, Italia lo articuló como estatuto técnico y jurídico, cuando se sancionó legalmente la destrucción o la acción de dañar una pieza o un monumento reconocido como patrimonio cultural; posteriormente la UNESCO se ha encargado de impulsar este tipo de iniciativas, englobando tanto las manifestaciones tangibles como las intangibles.

Siguiendo con las definiciones, le toca el turno a la identidad, ya que es un elemento que otorga cohesión al sentido del patrimonio cultural.

Según el teórico Teun A. van Dijk, la identidad se trata de una cuestión sociocognitiva, ya que es a la vez una cuestión personal que una construcción social, es decir, es una representación:

> En su representación de sí mismo, la gente se construye a sí misma como miembro de varias categorías y grupos. Esta auto-representación (o esquema de sí mismo) está ubicada en la memoria episódica (personal). Es una abstracción construida gradualmente desde las experiencias personales (modelos) de los acontecimientos. Puesto que tales modelos usualmente incluyen a las representaciones de la interacción social y a las

> representaciones del discurso, las experiencias y las auto-representaciones inferidas están al mismo tiempo socialmente (y conjuntamente) construidas: parte de nuestra auto-representación se infiere de los modos en que los otros (otros miembros del grupo, miembros de otros grupos) nos ven, definen y tratan. Cuando se comparten las experiencias con otros, las experiencias personales abstraídas y, por lo tanto, el sí mismo, pueden fusionarse parcialmente con la autorepresentación del grupo.[3]

De esta manera, la cultura y en específico el patrimonio cultural, permiten a los individuos de una sociedad determinada, en un momento dado, identificarse con "algo", y sentirse parte de, trátese de un objeto o de una manifestación.

Como bien dice Van Dijk, la identidad se vive a nivel personal, y se construye en sociedad, y este sentimiento social permite la formación de identidades nacionales, las cuales se ven materializadas en el patrimonio cultural.

Compartir una identidad cultural implica compartir una ideología, un lenguaje, una manera de vestir, una manera de relacionarse con los demás (códigos, reglas); en fin, una manera de entender la realidad, la cual está estructurada a través de símbolos y significados.

Considerando estas últimas reflexiones, el antropólogo canadiense S. Beckow propone que la cultura es un entramado de ideas que se ponen de manifiesto mediante los actos y los artefactos que el ser humano produce y transmite, con el fin de adaptarse al entorno en el que ha de vivir y reproducirse.[4] Por otra parte, Max Weber consideraba al hombre como un animal inserto en tramas de significación, que él mismo ha tejido, haciendo una analogía entre esta urdimbre de tejidos y la cultura.[5]

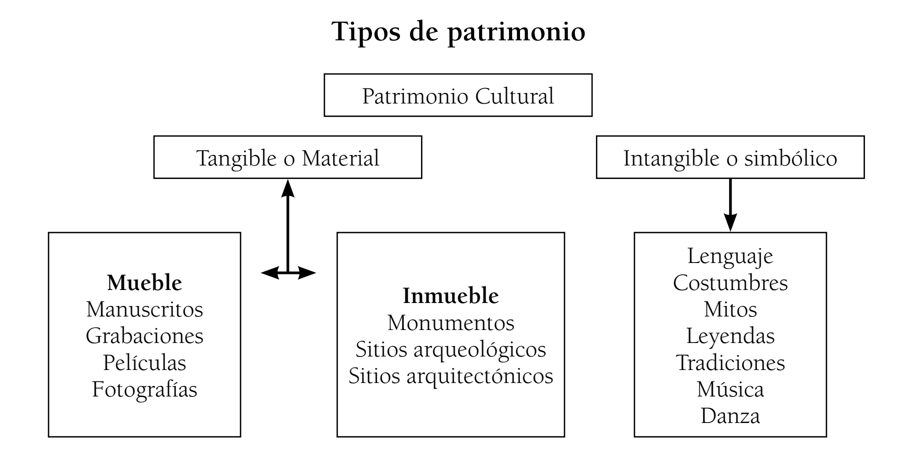
De esta manera, tanto el patrimonio cultural como la cultura se transforman en un lento proceso de decantación donde se pierden y renuevan usos, costumbres, experiencias, creencias y objetos de diversos tipos que sirven para dar marco a formas de vida adoptadas por un grupo, hasta que llegan a conformar un modo distinto del mismo dentro de los demás grupos contemporáneos.

[3] Van Dijk 1999: 152.
[4] Ballart 1997: 13.
[5] Geertz 1991: 20.

Es importante considerar que las sociedades actuales se han preocupado por la preservación y protección de ellos, como parte y consecuencia de valorar ciertos rasgos culturales por medio del reconocimiento.

Sin embargo, fue hasta el siglo XIX que estos rasgos culturales son concebidos como patrimonio cultural. Hasta 1964 se firmó la Carta de Venecia en la cual se afirma el compromiso de conservar el patrimonio cultural, señalándolo como "Patrimonio Común de la Humanidad".

Tipos de patrimonio



Por otra parte, es importante aclarar que no es lo mismo un bien cultural que la cultura material; un bien tiene connotaciones económicas y jurídicas, es decir, se trata de un objeto mueble o inmueble que pertenece a un particular o a un grupo de personas, por lo que su uso o mal uso puede contraer una demanda legal. Por otra parte, no toda cultura material es un bien cultural; se trata de todo lo que el hombre es capaz de construir y que puede verse y tocar. Aquí la palabra clave es ***cultura***, es decir: la dimensión más íntimamente humana, que identifica y reúne a un pueblo o nación entorno a ella.

De acuerdo con lo anterior, los elementos de la cultura material, en tanto que productos tangibles que permanecen en el tiempo, ya son en sí mismos referencias sólidas e ineludibles que se prestan especialmente bien a la necesidad de los seres humanos de establecer vínculos reales con el pasado, aunque sólo sean vínculos sensoriales.

Por qué es una herramienta didáctica

Lo que hoy conocemos como patrimonio cultural posee un significado especial, simbólico para las culturas indígenas; en cambio, para los "mestizos" el valor es diferente, al reconocerse únicamente su valor estético y su calidad, despojándolo de su valor como parte de un proceso civilizatorio. De esta manera, el legado patrimonial es siempre un recordatorio permanente para las generaciones venideras de todo lo bueno y valioso que merece conservarse del pasado.

Hay un tipo especial de objetos materiales que producen las sociedades que reconocen el paso del tiempo, que ponen en relación pasado con futuro: los monumentos.

Los objetos que el ser humano produce le ayudan, asimismo, a descubrir su propia dimensión temporal, a distinguir mejor entre pasado, presente y futuro. Sin objetos, el individuo se pierde en el magma de un mundo falto de referencias tangibles, donde el presente puede llegar a parecer eterno.

El patrimonio cultural tiene la bondad de funcionar como herramienta de la didáctica, ya que es capaz de mostrarse al individuo como parte del presente, pero que viene del pasado y que permanecerá en un futuro. En ella pueden encontrarse las huellas del pasado. Su desgaste nos puede hablar sobre su uso pasado, su descuido, sus constantes restauraciones o sus permanentes visitas por el público que gusta de admirarla; nos dice mucho sobre lo que transmite y sobre lo que nosotros le transmitimos. En este sentido, puede hablarse de una relación continua de ideas y aprendizajes en el tiempo.

Cómo se ha utilizado

Los museos, archivos y bibliotecas son los guardianes del pasado. Alguien ha dicho que sin memoria y sin lenguaje no habría civilización; y ciertamente sus testimonios han sido sistemáticamente recogidos y guardados en sus recintos como tesoros por las civilizaciones. Las entidades que identifican y clasifican determinados bienes como relevantes para la cultura de un pueblo, de una región o de toda la humanidad velan también por la salvaguarda y la protección de esos bienes, de tal forma que sean preservados debidamente

para las generaciones futuras y puedan ser objeto de estudio y fuente de experiencias emocionales para todos aquéllos que los usen, disfruten o visiten.

La Convención para la Protección del Patrimonio Cultural y Natural del Mundo fue adoptada por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) el 16 de noviembre de 1972, cuyo objetivo es promover la identificación, protección y preservación del patrimonio cultural y natural de todo el mundo, el cual es considerado especialmente valioso para la humanidad.

Como complemento de ese tratado la UNESCO aprobó el 17 de octubre de 2003 la "Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial", que definió:

> Se entiende por "patrimonio cultural inmaterial" los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas —junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes— que las comunidades, los grupos y, en algunos casos, los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural.
>
> Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana.

CÓMO SE PUEDE UTILIZAR. PROPUESTAS

La sociedad es un actor primordial en el proceso de creación-conservación e incluso de destrucción del patrimonio, conforme a un proceso que permite apropiarse de su historia y, por tanto, de su cultura, ya que el pasado da sentido y consistencia al presente a partir de un proceso asociativo en el que interviene la facultad de la memoria.

Para que el pasado pueda ser activado precisa de un soporte material, de una reliquia, como el viejo recuerdo precisa de una imagen, de una foto antigua, para que sea evocado con determinación.

El patrimonio cultural evoca un pasado. Ese objeto activa la mente a un recuerdo, a un pasado; sin embargo, se necesita de un conocimiento previo, de un capital cultural, según Bourdieu, para interpretarlo o descifrar su código, y ubicarlo en el tiempo. Si esto no pasa, sólo queda en la mente de las personas como "algo" bonito, curioso, extraño.

Una manera tradicional de utilizar el patrimonio cultural en la enseñanza de la Historia es programar visitas guiadas, ya sea dirigidas por un guía perteneciente al museo, zona arqueológica, sitio arquitectónico o por el propio profesor y sus estudiantes.

Es muy importante planear una visita. A continuación se sugieren algunos puntos: *a*) revisar el plan de estudios de la asignatura y planear con antelación qué lugares se podrían visitar y las fechas aproximadas para hacerlo; *b*) investigar el costo de entrada, los horarios, si cuentan con el servicio de guías, si facilitan el transporte; c) construir el objetivo general de la visita y los objetivos particulares; *d*) elaborar una guía de observación, señalando qué el estudiante tiene que observar para posteriormente plantearlo en clase o entregar un reporte de observación; *e*) retomar la experiencia de visita en la clase, discutir lo que se observó, relacionarlo con el tema o los temas vistos o que se abordarán; y finalmente, *f*) inculcarle a los estudiantes el valor del respeto al patrimonio cultural.

Otra forma es a través de visitas virtuales por medio de páginas de Internet que permiten este tipo de experiencias. De esta manera, podemos visitar museos de otros países, galerías de arte, plazas públicas… El estudio y análisis de la imagen resulta muy conveniente para acercarnos al patrimonio cultural.

CONCLUSIONES

El patrimonio cultural genera identidades particulares y nacionales, avaladas por las instituciones de educación y cultura, las cuales son útiles en la enseñanza de la Historia.

Ponen en contacto directo a los estudiantes con los objetos y la arquitectura de una época, permitiendo una mayor empatía con el conocimiento del

tiempo histórico, lo que permite el estudio de la Historia por medio de sincronías tangibles.

La sociedad o civilización es la misma creadora y destructora de sí misma. En algunos países, como el nuestro, no existe una conciencia histórica de la importancia de preservar el pasado cristalizado en un objeto. Se puede decir que en México desgraciadamente no existe una identidad nacional fuerte que permita relacionar ese sentimiento con un pasado; esto quizá se deba a nuestra calidad de mestizos, o quizás al no estar conformes con el pasado, pero sobre todo, por no conocer nuestra historia.

No se debe olvidar que el patrimonio siempre alimenta en el ser humano una sensación reconfortante de continuidad en el tiempo y de identificación con una determinada tradición. Preservar objetos del pasado le proporciona una sensación de seguridad ante los cambios. De esta manera, la historia escrita y la cultura material fungen como anclas y testimonios de un pasado que le permite identificar de dónde viene y como indicadores de hacia dónde va.

La sociedad contemporánea vive a ritmo muy rápido, acelerando la producción de objetos gracias a la tecnología, lo cual implica que su generación viva una cultura de lo desechable, de lo obsoleto.

Con el patrimonio, el pasado se personifica en cosas tangibles, en objetos que pueden observarse y tocarse; cosas a las que el hombre común se dirige de una forma espontánea y natural porque pertenecen al mundo de lo sensible. Estos objetos son poseedores de mensajes, pero la mayoría de las veces se trata de mensajes codificados que pueden aportar luces y conocimiento, pero que para descifrarlos y leerlos hay que pasar antes por un aprendizaje.

México es un país rico en cultura material, así como en manifestaciones culturales. Sin embargo, poco se ha preocupado por construir una identidad en torno a su historia; es decir, en la conciencia de que esos objetos materiales nos representan, son nuestros, por lo que hay que cuidarlos y aprender de ellos. Este sentimiento y realidad está relacionado con el estudio de la Historia. Si no hay conciencia de nuestra cultura material tampoco hay un interés por conocer nuestra historia, y por tanto tampoco se tiene una conciencia de nuestra presencia en la historia mundial, es decir, de que somos seres sociales e históricos, por lo cual no logramos proyectar nuestro futuro.

A manera de conclusión, podemos decir que el patrimonio cultural forma parte de nuestro presente, pasado y futuro. Nos está recordando constantemente quiénes somos y hacia dónde podemos ir, pero que para descifrar

estas huellas del pasado, es necesario contar con las herramientas que nos brinda la enseñanza de la Historia. Sin la guía del conocimiento histórico, el patrimonio cultural se vuelve indescifrable e incomprensible, y por lo mismo mero símbolo sin significado.

El cine, una alternativa didáctica para la enseñanza de la Historia

Yabin Silva y Leslie Mercado

En el presente texto ofrecemos un panorama general sobre la función del cine como herramienta para la enseñanza de la Historia. Teóricamente, el cine es una proyección sucesiva de fotografías impresas sobre una cinta, constituida por un lenguaje específico en el que destacan elementos: visuales, sonoros, referentes-signos y narrativos. Sin embargo, en la práctica rebasa bastante esta definición ya que su trascendencia en la sociedad ha sido sorprendente, por cuanto se ha transformado en la expresión artística más genuina de los últimos siglos.

Ha sido llamado el séptimo arte, categoría que le fue asignada por Ricciotto Canudo (considerado el primer teórico cinematográfico) una vez que el cine logró abarcar el melodrama y la comedia, convirtiéndose en una síntesis de las artes previas, a partir de la cual se creó una totalmente nueva, la única que no es aportada por la cultura clásica.

De esta manera, el cine se ha convertido en un medio ideal para contar historias que han logrado impactar, hasta llevar más allá de sus propias vivencias y conocimientos del mundo, a muchísimas personas de todas las edades. Por ello, como discurso audiovisual narrativo el cine es un reflejo de la sociedad que lo produce, además de un medio que llega a gran parte de lapoblación mundial.

Breve historia

En Francia, el 28 de diciembre de 1895 los hermanos Louis y Auguste Lumière dieron a conocer el cinematógrafo, que conjuntaba las funciones de cámara, copiadora y proyector.

El apellido Lumière quedó así grabado como los iniciadores de la historia del cine. Produjeron una serie de vistas, o sea, fragmentos cortos de grabación de 20 a 60 segundos aproximadamente que fueron expuestas al público con gran éxito. Una de las más impactantes, para demostrar las posibilidades del nuevo invento, fue la que mostraba a un tren que avanzaba hacia el espectador, lo que causó pánico gran impresión en el público, que incluso se levantó de sus asientos para huir. Comenzaba de tal modo la era del cine, que varios años más tarde se completó con el cine sonoro.

En 1903 apareció ***The Great Train Robbery*** de Edwin S. Porter, considerada el primer ***western*** y la primera película con una estructura de relato. Tuvo un gran éxito y contribuyó de forma notable a que el cine se convirtiera en un espectáculo masivo. Las pequeñas salas de cine se extendieron por Estados Unidos, y el cine comenzó a surgir como industria. La mayoría de las películas de la época eran comedias breves, historias de aventuras o grabaciones de actuaciones de los actores teatrales más famosos del momento.

Entre 1915 y 1920 la industria se trasladó a Nueva York y a Hollywood, pequeña localidad californiana junto a Los Ángeles donde los productores independientes construyeron sus propios estudios.

Charles Chaplin, actor, director, guionista y músico británico, fue un personaje muy importante para la industria cinematográfica. Representó al cine para millones de personas durante varias generaciones: era un cómico genial cuyos trabajos dieron brillo a la pantalla. Era un maestro de la pantomima y aseguraba que darle sonido al cine terminaría con su magia y sería su fin.

En 1926 la productora Warner Brothers dio a conocer el primer sistema sonoro eficaz llamado ***Vitaphone***, que tenía la grabación de las bandas sonoras musicales y los textos hablados en discos que se sincronizaban con la acción de la pantalla. En 1927, la Warner presentó ***El cantante de jazz***, de Alan Crosland, la primera película sonora, que tuvo un gran éxito en el público. En 1931, el sistema ***Vitaphone*** había sido superado por el ***Movietone***, que grababa el sonido directamente en la película, en una banda lateral. Este proceso, inventado por Lee de Forest, se convirtió en el estándar. Rápidamente, el cine sonoro fue un éxito internacional a pesar de las protestas de los representantes del cine mudo, que aseguraban que el cine sonoro no tendría futuro.

Mientras tanto, en Latinoamérica también fue conocido el cinematógrafo de los hermanos Lumière. En México, el 6 de agosto de 1896 fue presentada una exhibición privada de la casa Lumière al presidente Porfirio Díaz en

el Castillo de Chapultepec. La primera exhibición pública fue celebrada el 15 de agosto en los altos del *Salón de Rojo* (centro de la Ciudad de México) y el 25 se popularizaron las vistas hechas en la ciudad; como ejemplo podemos mencionar *Un paseo en el canal de la Viga, Grupo en movimiento del general Díaz y de algunas personas de su familia, El general Díaz paseando a caballo en el bosque de Chapultepec* y *El general Díaz acompañado de sus ministros.* Estas cintas eran silentes y sin argumento narrativo, filmadas sólo con cámaras fijas; sin embargo, tienen un gran valor histórico ya que, por primera vez, las figuras de personajes destacados son presentadas en este formato.

Dos características marcan este primer periodo del cine mexicano: el tema histórico como trasfondo de los primeros filmes de ficción y el melodrama como el primer estilo que surge en la etapa del cine mudo. Los temas históricos abarcaban a la Independencia y a la Revolución, pero en 1917 el gobierno de Venustiano Carranza restringió la difusión del cine documental revolucionario.

Con la película *Más fuerte que el deber* de Rafael J. Sevilla, en 1930, se inauguró formalmente el cine sonoro mexicano, con técnicos formados en Hollywood. En 1931, el cineasta Sergei Eisenstein[1] rodó su inacabada *¡Que viva México!,* la llegada de este realizador soviético entusiasmó a un gran número de personajes de la elite cultural mexicana interesados en el cine como fenómeno artístico.

Con *Santa*[2] se aprovechó la coyuntura provocada por la aparición del cine sonoro en Hollywood y la necesidad de producir filmes para la gente que hablaba castellano. Lo anterior se debía a que muchos intelectuales mexicanos tomaron partido en contra del cine parlante norteamericano porque consideraban que significaba el arma más poderosa de una "invasión pacífica" de Estados Unidos a los países de habla hispana.

Posteriormente, el director Fernando de Fuentes realizó dos importantes obras: *El compadre Mendoza* en 1933 y *Vámonos con Pancho Villa* en 1935, cuya temática gira en torno a la Revolución Mexicana. En 1940 se consagró Mario Moreno, *Cantinflas*, con la película *Ahí está el detalle*, de Juan

[1] Sergei Mijailovich Eisenstein nació el 23 de enero de 1898 en Rusia. Fue un director y teórico revolucionario del cine soviético, célebre por sus películas mudas *Huelga*, *El Acorazado Potemkin* y *Octubre*. Su trabajo influenció enormemente a cineastas más jóvenes pendientes de sus innovaciones y escritos sobre el montaje; http://www.cinematismo.com/biografias/sergei-eisenstein-1898-1948/.

[2] Primera película mexicana sonora filmada en 1931

Bustillo Oro. En esta década se produjeron películas reconocidas en todo el mundo, como ***María Candelaria*** de Emilio Fernández, y ***Doña Bárbara*** de Fernando de Fuentes, ambas en 1943. Fue también la década de los grandes actores mexicanos, como Dolores del Río, María Félix, Pedro Armendáriz, Pedro Infante y Jorge Negrete. En 1944, se fundaron los estudios Churubusco, de donde salió la abundante producción mexicana de películas de todos los géneros que invadió al resto de los países latinoamericanos. En 1950, se produjeron 122 películas, éste fue considerado el año más fructífero en la cinematografía mexicana.

En las décadas posteriores, el cine mexicano abordaba temas históricos ahora con enfoques diferentes a los de principios de siglo. Así, podemos señalar películas como ***Emiliano Zapata*** de Felipe Cazals en 1970, y ***Reed, México insurgente*** de Paul Leduc en 1972. Entrando a los años ochenta, después de la gran producción de las llamadas "películas de ficheras" en la década anterior, la crisis del cine mexicano se hizo patente.

Con algunas producciones importantes en los últimos años parece que ha resurgido un incipiente cine mexicano con propuestas novedosas y directores que han llegado a tener prestigio internacional.

Por otro lado, tenemos a Estados Unidos, cuya industria cinematográfica, en los años posteriores a la Primera Guerra Mundial generó millones de dólares. Las películas de este país se internacionalizaron y dominaron el mercado mundial. Los autores europeos más destacados fueron contratados por los estudios y sus técnicas se asimilaron en Hollywood, que las adaptó a sus fines comerciales.

El éxito comercial ha marcado el inmenso desarrollo de una de las industrias que reporta mayores ganancias a Estados Unidos. La multiplicidad de estilos, combinada con los avances tecnológicos, ha dado por resultado superproducciones comerciales con inmensos presupuestos que se recuperan en las taquillas de todo el mundo. La influencia de esta industria en nuestro país es innegable, aunque la apertura y crecimiento en la difusión de materiales de otros países es más grande, cierto es que Hollywood se ha convertido en la fábrica de ficciones cinematográficas con mayor presencia mundial y se encuentra inmerso en una política global que facilita su crecimiento y la expansión de su radio de influencia. Esta situación reduce el espacio de exhibición de producciones independientes o de menores presupuestos, como la industria cinematográfica mexicana.

Ante este panorama, el cine se ha convertido innegablemente en un medio de entretenimiento masivo que, por un lado, ha ido dejando constancia de su paso por el tiempo y, por otro, ha reflejado sucesos ficticios inspirados en realidades, y precisamente por ello puede resultar una magnifica herramienta para la enseñanza didáctica de la Historia.

¿Por qué el cine puede ser una herramienta didáctica?

El cine es una herramienta didáctica para la enseñanza de la Historia. En primer orden, no hay que olvidar que es una creación artística eminentemente visual y sonora que impacta los sentidos de sus espectadores. No en vano ha sido llamado "el séptimo arte". Así, la influencia del cine en la sociedad y viceversa es mutua, ya que el primero se vuelve un espejo del segundo y, por ello, precisamente resulta una herramienta muy útil para la enseñanza de la Historia, pues retrata aspectos de distintas épocas.

Asimismo, el cine tiene un carácter eminentemente histórico, primeramente porque, desde que se inició la producción cinematográfica, todo aquello que se comenzó a filmar se ha convertido en documentos audiovisuales, y porque el tema de la historia se hizo presente rápidamente en los primeros proyectos fílmicos como fue el caso de México [3]

Según Marc Ferro,[4] el hecho de mayor relevancia que vincula al cine con la historia es que cada obra cinematográfica es realizada de acuerdo con la sociedad que la produce, la registra y la recibe, por lo cual cada obra fílmica contiene rasgos, matices, inquietudes, ideologías, paisajes, escenarios e historias en consonancia con aquella sociedad de la que emana. Claro, esta relación cine-sociedad no siempre es clara, Es ahí donde entra la labor del profesor para encauzar el estudio de la Historia, al relacionarla con aquellos materiales fílmicos que aporten elementos de relevancia didáctica para el alumno. Para ello debe tomar en cuenta que la mayoría de las obras cinematográficas es creada para entretener al público y muchas veces se vale de la historia para construir un espectáculo comercializable.

[3] Véase el apartado de "Breve historia del cine" de este texto.
[4] Ferro 1980.

Regresando a nuestra pregunta inicial, ¿por qué se le considera una herramienta didáctica? Porque nos presenta un conjunto de imágenes que forman un relato más fácil de comprender y más atractivo que un texto, como señala Gemma Pujals:

> Las palabras de un material literario (histórico) pueden ser mucho menos comprensibles sólo leídas, que con los apoyos que cuentan en una obra cinematográfica y que, curiosamente, pueden ayudar a leer de otra manera.[5]

Así de una manera entretenida y no tradicional, las imágenes apoyan el aprendizaje de la Historia.

Otro punto relevante es que en la actualidad el cine es una muestra palpable de los avances de la tecnología, por lo que representa una herramienta de la cual los profesores pueden utilizar para enfrentar los nuevos retos del proceso enseñanza-aprendizaje en una sociedad influida por los medios de comunicación e información. Por tanto, se necesita una capacitación para el manejo de la comunicación visual y audiovisual que auxilie a los profesores en la utilización de éste y otros recursos audiovisuales.

¿Cómo se ha utilizado? Ejemplos de nivel básico y nivel medio superior

Lo que hemos podido observar es que algunos profesores han recurrido a este recurso didáctico para complementar sus clases. Sin embargo, en un gran número de casos no se selecciona correctamente el material a analizar, ya sea porque no se define claramente qué piensa obtenerse de la película para apoyar el tema que se ha tratado, o porque el trabajo se limita a pedir un reporte escrito que se convierte en un resumen que no le sirve al alumno ni al profesor.

De esta manera, tanto en los niveles básicos como en el medio superior falta un mayor análisis y cuidado en la selección de las películas que se piensan proyectar, así como de los objetivos que se persiguen para que, con base en éstos, se realicen actividades de aprendizaje que verdaderamente apoyen

[5] Pujals y Celia Romea 2001: 25.

el tema de estudio. En el siguiente apartado, brindamos algunas sugerencias a los profesores para que optimicen la utilización de este recurso.

El cine como herramienta didáctica

En este apartado ofrecemos al lector una guía que le permita de forma general utilizar al cine como herramienta didáctica para apoyar la enseñanza de la Historia.

En primer orden, se le sugiere al profesor o la profesora revisar el programa de estudio de la asignatura y los temas que tratará en su curso; establecer objetivos y estrategias de enseñanza y seleccionar las películas que se relacionen con los temas de estudio y contribuir a la consecución de los objetivos.

Después, revisar las películas realizando una breve ficha técnica de cada una de ellas. La ficha técnica debe contener principalmente el nombre de la película, el año en que fue filmada, el nombre del director, del productor, el elenco principal y una pequeña sinopsis de la película. Lo más importante a tomar en cuenta es que el mensaje sea claro y adecuado a la edad de sus alumnos.

Posteriormente, realizar una lectura histórica de la película, que consiste en analizar cómo el filme retrata el momento histórico. Esto remite al profesor a la lectura que él mismo hace del pasado, es decir, de acuerdo con la historia que concibe, será la relación que encuentre con dicho momento histórico. Esta lectura le permitirá entrever el pasado de las sociedades incluyendo sus costumbres, vestuario, paisaje, lenguaje utilizado así como la ideología, la censura, los objetivos del filme, incluso las causas de aquellos que participaron en la película.

Después de la lectura histórica se sugiere hacer una lectura cinematográfica, que consiste en analizar la manera como el realizador plasma algún pasaje de la historia en un filme. En esta parte se analiza el rigor histórico: ¿cómo fue abordado el tema?, ya que la ideología de un cineasta puede hacer que un hecho se observe desde una perspectiva que pueda falsear los hechos.

Cuando se hayan realizado estos dos análisis, se selecciona la película o películas que considere las más indicadas para ayudarle a cumplir con sus objetivos de enseñanza. Es importante destacar que las películas seleccionadas deben ser verosímiles; esto es, que los personajes y las situaciones del pasado sean creíbles, lo que significa que concuerde el vestuario, el lenguaje,

la escenografía y demás detalles que componen la cinta con la época a la que se está refiriendo, ya que, de otra manera, puede desviarse la atención del tema y aportar información confusa al estudiante. En caso de que no haya relación, es importante que el docente aluda a las inconsistencias que el filme pueda tener.

El profesor debe estar consciente de que los filmes no pretenden ser investigaciones históricas exhaustivas, ni siquiera en el caso de los documentales se logra esto. De esta forma, las películas deben verse con las debidas reservas y no darles ni más ni menos valor de las que realmente tienen.

Es conveniente no desechar una película en su totalidad si tiene algunos errores, ya que, como veremos más adelante, pueden seleccionarse algunas escenas que permitan al profesor recrear ciertos temas. Asimismo, si la película hace un buen tratamiento del contenido histórico, pero tiene algún pequeño error que no representa mayor inconveniente, el profesor puede seguir utilizando la película sin problema.

Las películas con errores en la recreación de temas históricos tanto en el relato como en la ambientación pueden servir al profesor para realizar dinámicas en las que los alumnos encuentren las inconsistencias históricas de acuerdo con lo visto en clase.

Consideramos que no es necesario exhibir una película completa, ya que puede hacer que se desvíe la atención del alumno sobre los temas que se quieren analizar y puede ser cansado, aburrido y perder tiempo de clase. Por ello recomendamos una selección de las escenas más representativas de los temas que se están analizando. En caso de que la película sea vista por los alumnos en un lugar que no sea la escuela; esto es, en el cine o en casa, se recomienda elaborar una guía con los puntos principales para que los alumnos pongan mayor atención.

Hay que tomar en cuenta que antes de la proyección, el profesor introduce los rasgos generales y lineamientos de trabajo como el contexto del filme, los acontecimientos históricos y la relación del contenido de la película con el o los temas de estudio.

Después, el profesor divide al grupo en equipos y les entrega una guía previamente elaborada que contenga preguntas por cada escena que se vaya a analizar, así como el cuidado en la observación de aspectos que, como personajes, historias, paisajes, edificios, diálogos, vestuarios y escenas, pueden ser dignos de analizarse desde una perspectiva histórica que incluya no solamen-

te lo que ocurre en pantalla, sino lo que sucedió detrás de cámaras. La dirección el tema, el equipo de filmación, y sobre todo la intención con que se realizó el trabajo son también temas que pueden tomarse en cuenta para aprovechar más profundamente esta herramienta. Su aplicación adecuada como herramienta garantiza no solamente la comprensión del tema, sino la formación de un ojo crítico en los estudiantes, de tal forma que sean capaces de cuestionar la veracidad de la información y la comparación con otras obras cinematográficas que traten un tema histórico similar.

Estas preguntas pretenden relacionar el tema histórico con la película propiciando la reflexión en sus alumnos, que serán quienes finalmente realicen sus propias conclusiones y las expondrán ante sus compañeros de clase. Cada equipo, de tal manera, discutirá las respuestas de sus integrantes hasta llegar a una conclusión conjunta.

Cabe aclarar que no mencionamos ejemplos específicos porque sería necesaria una revisión curricular de la educación básica y de la media superior para hacer recomendaciones para cada tema y la naturaleza del artículo es ofrecer un panorama general de la aplicación de esta herramienta didáctica.

CONCLUSIONES

Utilizar el cine como recurso didáctico para la enseñanza de la Historia permite a los estudiantes observar la recreación de un episodio del pasado nacional o mundial, la épica de los combates y las guerras, las costumbres, la vida cotidiana, admirar la grandeza de las construcciones, dar una dimensión visual a lo estudiado en clase, escuchar los hechos históricos a través de la voz de los personajes representados y analizar sus diálogos, por mencionar algunos de ellos.

Asimismo, el cine trata relatos y episodios de interés público, por lo que se hace muy atractivo, sobre todo para los niños y adolescentes que se maravillan con la perfección de las imágenes, los efectos especiales, además de los dibujos animados.

Todo ello hace del cine una herramienta idónea para apoyar el análisis de los distintos procesos históricos, sus concatenaciones, sus coincidencias y sus divergencias, sus sincronías y anacronías, con una visión global y ante todo crítica.

La didáctica en los libros de texto de Historia en la educación básica

Lorena Llanes Arenas

No cabe duda que hoy día las nuevas tecnologías predominan en la educación. Para el estudio de la Historia se han elaborado materiales didácticos que facilitan la comprensión de algunos pasajes, el uso de la computadora, Internet, los juegos interactivos, el cine, programas de radio y televisión por cable, principalmente. Pero lo que más inquieta es si éstas pueden desplazar la producción y consumo de los libros.

Actualmente encontramos gran cantidad de libros digitalizados, páginas y servidores de Internet que promueven materiales didácticos de Historia, como películas, documentales, documentos antiguos, historietas, juegos, mapas o textos interactivos, que resultan más atractivos para quienes los consultan y además agilizan el proceso de aprendizaje; a los que se puede acceder de forma gratuita o pagando una cuota mínima. Aunque en nuestro país este recurso es accesible a un menor número de consumidores, es obligado que no pase mucho tiempo para que su uso se generalice, procurando disminuir las grandes brechas digitales y de conocimiento actuales.

¿Qué hacer ante la posibilidad de recurrir al libro virtual? El olor del papel y la tinta del libro recién comprado, los libreros de piso a techo donde reposan las ideas, la sensibilidad y el arte de escritores, poetas, historiadores o artistas que plasman en lienzos de madera procesada, sus ideas, filosofía e historia de mundos diversos esperan ser arropados por manos tibias y ojos extasiados para observarlos y leerlos. Si en los libros no se contemplan recursos dinámicos e interactivos que retroalimenten el proceso cognitivo de los estudiantes, pronto desaparecerán para perderse en cajones con numerosos círculos tornasolados que en su contenido cabrán más títulos de los que puede contener una sala, un departamento, una casa o una biblioteca juntos.

¿Será esto el fin del libro de papel y el de texto?, ¿los nuevos tiempos promoverán que los estudiantes mexicanos investiguen sólo en Internet y que sus libros sean virtuales?, ¿en cuánto tiempo?

El siguiente ensayo pretende ser una breve semblanza sobre el origen y desarrollo de los libros de texto de historia en la educación básica y reflexionar acerca de su uso e importancia como herramienta didáctica.

Según el diccionario de la Real Academia Española, el libro de texto "sirve en las aulas para que estudien los escolares en él" y son una posibilidad de plasmar las ideas, normas y valores que el Estado pretende transmitirles. Las obras casi siempre contienen información elemental de consulta y dedicados a una especialidad dentro de cualquier rama de conocimiento científico.

Los libros de texto de Primaria, Secundaria y recientemente de Bachillerato son un recurso necesario para la enseñanza de alguna disciplina. Pretende facilitar el aprendizaje de los estudiantes y el trabajo docente. En el caso de los libros de Historia, como ya se mencionó, los materiales didácticos elaborados para su estudio y aprendizaje son muy diversos. Debido a lo complejo que puede resultar su estudio para los alumnos, para acercarlos y facilitarles la comprensión de la terminología propia de la disciplina, se utilizan recursos y actividades didácticas diferentes, como líneas del tiempo, mapas mentales y conceptuales, mapas geográficos, análisis de textos antiguos y de imágenes, entre muchos otros.

La didáctica tiene una estrecha relación con la organización escolar, la orientación educativa y los programas de estudio.[1] Es la manera en que el docente puede planear el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de principios metodológicos y prácticos, así como planteamientos para que los alumnos desarrollen una mayor flexibilidad y creatividad en la adquisición de conocimientos; aprendan a resolver problemas y habilidades de comunicación.

Cada docente tiene su manera personal de comunicar los conocimientos. De tal modo, el gusto que tenga por la Historia y la forma de enseñarla serán los motores para que sus alumnos se interesen por la disciplina. Para mejorar su enseñanza el tiempo de investigación, la preparación y cuidado para elaborar estrategias y recursos didácticos para impartir sus clases son

[1] Los programas de estudio contienen, de manera progresiva, los temas que enseñarán, las sugerencias didácticas que apuntan a redefinir, mediante estrategias, recursos y el contenido que pretende enseñarse.

indispensables. Por eso, la selección de los materiales le resulta indispensable para su labor y facilita la manera de explicar a sus estudiantes.

En la actualidad los libros de texto son indispensables en la labor docente, porque contienen la totalidad de los contenidos de los programas propuestos por la SEP. Al mismo tiempo, las casas editoriales se han encargado de aumentar la calidad de los contenidos y la estructura de las obras. Detrás de cada material, hay muchas personas que lo respaldan, como las autoridades educativas, los autores, los especialistas en las disciplinas, maestros, pedagogos, editores, correctores de estilo, revisores técnicos, iconógrafos, diseñadores, ilustradores, entre otros, quienes, en conjunto, realizan materiales acordes a las necesidades oficiales para los estudiantes del país.

Sin embargo, ¿por qué los escolares mantienen la visión y sensación de que la Historia es una disciplina pesada, sin sentido e inútil?, ¿por qué continúan sin comprender el estudio de la Historia? Las respuestas son múltiples. Porque las obras siguen desbordadas en contenidos —debido a que en los programas de estudio domina la información enciclopédica, que privilegia la cantidad a la calidad de contenidos—, los docentes transmiten los conocimientos limitando el aprendizaje de sus estudiantes, descuidando la profundidad y calidad de la enseñanza, muchas veces por la carga administrativa a la que son objeto y desatienden el tiempo de preparación de sus clases; porque no hay un gusto por la disciplina que imparten o son especialistas en otras áreas sociales, como el derecho, sociología o pedagogía, que reproducen los temas según lo consignan los textos, sin adentrarse, ya sea por desconocimiento o falta de tiempo para conocer la terminología propia de la disciplina.

Es necesario replantear los programas de estudio de Historia, para que se privilegie el desarrollo cognitivo de los estudiantes, deje de lado la cantidad de contenidos históricos. En el caso de la educación primaria para el estudio de la Historia, se asigna una hora y media a la semana, por lo cual no se puede pretender que los niños adquieran los conocimientos en un año escolar, que no garantiza formar alumnos con conciencia histórica y sentimiento nacionalista, como pretende la política oficial. Además, un solo maestro no puede completar el plan de estudios, pues los programas son tan extensos que no pueden cubrirse en su totalidad en el curso escolar. Asimismo, habría que considerar la disminución de la carga administrativa de los docentes para que dediquen más tiempo a la investigación y preparación profesional y la de sus

clases. Finalmente hay que establecer perfiles docentes más especializados para quienes impartan clases de Historia.

La historia de los libros de texto de Historia

En la primera mitad del siglo XIX, en Nueva España se aceptaron las ideas educativas de pensadores ilustrados europeos, como Rousseau. Así, al consumarse la Independencia, los criollos propusieron la libertad de enseñanza y formar un sistema educativo menos religioso y más incluyente. La primera reforma educativa, de 1833, consistió, entre otras cosas, en crear la Dirección General de Instrucción Pública, que dio el control de la educación al Estado. En 1845 se decretó la educación obligatoria y gratuita.[2] Estas propuestas fueron tomadas por los liberales, quienes sentaron las bases de un nuevo sistema educativo en manos del Estado.[3]

En diciembre de 1867, tras el restablecimiento del juarismo, se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública, que consignaba la libertad de enseñanza, la instrucción primaria gratuita para los pobres y obligatoria para todos. Sin embargo, se estableció de manera escalonada en todo el país a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX.

Al final de ese siglo, el problema radicó en la ausencia de libros de historia con contenidos imparciales y definitivos. Los textos escolares de Historia circularon acorde a los preceptos establecidos. Algunos fueron de carácter enciclopédico, como *México a través de los siglos* (1884-1889), por no contar con textos específicos; otro, publicado en 1891 por Enrique Rébsamen, acerca de la enseñanza gradual titulado *Guía metodológica para la enseñanza de la historia*, que se dividió por grados primero, segundo, quinto y sexto de Primaria; el primero comenzaba con la introducción de la vida de grandes personajes del país, después con las conversaciones de dichos personajes, más adelante con la ampliación de conocimientos de la historia nacional y finalmente con la historia general.

---

[2] Para profundizar en el tema de la educación en México, se sugiere consultar el libro de Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México* y de Pablo Latapí Sarre, *Un siglo de educación en México*,

[3] Esta idea la expresó, desde 1824 José María Luis Mora, quien propuso al Congreso del Estado de México que el gobierno organizara la educación para que estuviera en consonancia con el sistema de gobierno; Vázquez 2000: 29.

En cuanto a la forma de abordar los temas, en las obras prevalecía la historia política y militar organizada en forma cronológica. Los grupos conservadores y liberales realizaron sus propias versiones; el ala conservadora hizo énfasis en la historia colonial, que muchas veces constituía más de la quinta parte del libro; el resto de los contenidos estaba dividido en la guerra de Independencia, el cuidadoso tratamiento de las guerras extranjeras, y no hablaba mucho de Juárez y expresaba una visión pesimista de la historia de México.

Por su parte, los liberales procuraron establecer un cambio temático: así, trataban los orígenes de los primeros pobladores de México, la riqueza de su paisaje y cultura, procurando equilibrar los contenidos de la Colonia, la Independencia, las guerras con Estados Unidos y con Francia, y la el proceso político de la Reforma, desde un punto de vista más optimistas que los conservadores.

Durante el Porfiriato, así pues, se consideró que, para desarrollar el conocimiento en los niños, éste debía obtenerse a través de los sentidos con el fin de potenciar sus capacidades físicas e intelectuales. Por ello, en los libros de texto que circularon en esa época, destacaron la descripción de imágenes, tareas de ortografía y prosodia, expresión oral y redacción.[4] En las clases de Historia se esperaba, en los seis grados de Primaria, despertar en los escolares el amor a la patria, la unión y la defensa de las instituciones nacionales. Sin embargo, el método educativo era la memorización de párrafos pequeños y el planteamiento de preguntas al final del libro.[5]

De diciembre de 1890 a febrero de 1891 se celebró el II Congreso de Instrucción Pública, donde se resolvió, entre otras cosas, elaborar libros de texto, porque podían representar un material auxiliar y una guía para los maestros. Los elaborarían conocedores del tema, se escribirían conforme a los programas de cada disciplina y promoverían el desarrollo integral y gradual de los alumnos, por lo que debían ser breves, claros y precisos. En esa época la mayoría de los libros en México e Hispanoamérica era elaborada por la casa ***Appleton*** de Nueva York, por lo que el gobierno mexicano impulsó que los textos fueran editados en México por mexicanos.

Hacia inicios del siglo XX, el secretario de Instrucción Pública, Justo Sierra, refrendó la tarea educativa como medio para obtener la integración nacional, la consolidación del patriotismo y para uniformar la enseñanza de

[4] García Herrera 2000.
[5] Vázquez 2000.

la historia en el país. La nueva visión de los libros fue más conciliadora que en las anteriores; por ejemplo, en los temas de la cultura indígena se mitigó el tono dramático y dio a la narración un matiz didáctico; es decir, bien tramado y con un lenguaje comprensible para los niños.

Después del movimiento revolucionario, la enseñanza de la historia de México y los libros de texto enfrentaron nuevos reformas: antes de la Revolución los libros mantuvieron la versión oficial y debían ser moderados en sus juicios. En 1921, José Vasconcelos, al frente de la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP), diseñó e impulsó el proyecto de educación nacionalista, que exaltaba las herencias indígena e hispana, considerando las condiciones culturales, económicas, sociales y políticas del país de ese momento, aspectos que se mantuvieron hasta mediados del siglo XX.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, el presidente Adolfo López Mateos decretó la formación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) con el propósito de publicar y distribuir gratuitamente los libros escolares a todos los niños que cursaran la educación primaria, y uniformar la enseñanza básica para que los estudiantes del país tuvieran una misma versión de la historia de México. El decreto fue rechazado por los grupos más conservadores del país (empresarios, autoridades eclesiásticas, la Unión de Padres de Familia y el Partido Acción Nacional), porque en los futuros libros de texto se refrendaba la educación laica, obligatoria y gratuita.

La visión que se mantuvo en las obras de Historia fue la unidad nacional, el amor a la patria y la formación de mejores ciudadanos, destacando el orgullo nacional y evitando pasajes desagradables, como los sacrificios humanos indígenas y las derrotas militares.

Al iniciar la década de los años setenta, durante la presidencia de Luis Echeverría, se realizó la Reforma Educativa en la que reformaron los planes y programas de estudio y los libros de texto. Se llevó a cabo la educación por áreas, que en un mismo libro integraban y enseñaban diferentes disciplinas, por lo que se realizaron cinco libros: uno de matemáticas, dos de español, uno de ciencias sociales y uno de ciencias naturales.

El libro de ciencias sociales contenía tres disciplinas, a saber: geografía, historia y civismo. Sin embargo, la organización por áreas acarreó serios problemas debido a que contribuyó a la deficiencia y escasa sistematización de los contenidos (ordenada y sólida), y provocó a su vez la poca comprensión de los estudiantes en los contenidos del área en cuestión.

Ante los resultados obtenidos, en 1992 se llevó a cabo otra reforma, conocida como la modernización educativa, en la que se reformularon el plan de estudios y los materiales educativos. En esta ocasión, se planteó el estudio por disciplinas, es decir por especialidad. Asimismo, se llevó a cabo la descentralización o federalización de la educación y en 1993, se decretó la obligatoriedad de la educación secundaria. Por estas razones, para los dos niveles educativos se elaboraron nuevos libros de texto y materiales de apoyo para los docentes.

El libro de historia de México de educación primaria se reelaboró bajo la coordinación de Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín y la colaboración de especialistas e investigadores de instituciones de educación superior. El objetivo fue "no ocultar el pasado histórico por doloroso que fuera". Estos libros fueron muy criticados por la manera en que abordaron algunos hechos históricos, como el Porfiriato y el movimiento de 1968, y por omitirse o cuestionarse el origen de algunos personajes considerados "héroes nacionales" como los Niños Héroes. Por esto, se retuvo la distribución de las obras y la SEP decidió rehacerlos. Para evitar futuras controversias, la institución educativa desarrolló lineamientos precisos que debían considerarse en la elaboración y desarrollo de los futuros libros de texto.

Los nuevos planteamientos incluían el programa de estudio, el enfoque y los objetivos de la disciplina fundamentada por la corriente constructivista. Los materiales debían seguir "al pie juntillas" los programas, cuidando que el lenguaje escrito y visual, y las propuestas didácticas fueran acordes al grado escolar asignado, para ejercitar las habilidades cognitivas y destrezas de los estudiantes. Desde ese entonces, los libros de historia de educación primaria estuvieron bajo supervisión del área de Materiales y Métodos Educativos de la secretaría.

Para la educación secundaria, a través del Programa Federal de Distribución de Libros de Texto para Secundaria, se entregan a los estudiantes de las escuelas generales y técnicas públicas del país libros provenientes de editoriales privadas. Cada año la SEP convoca a las editoriales del país por medio de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM), para someter a evaluación los títulos que cubren los lineamientos oficiales, con la finalidad de que sean autorizados como libros de texto en el siguiente ciclo escolar. Una vez autorizados, la SEP se encarga de distribuirlos, de manera gratuita, a los estudiantes de ese nivel educativo.

A partir del 2001, la educación básica experimentó un nuevo proceso de reestructuración que se consolidó con la Reforma Educativa Secundaria (RES) en vigor desde el ciclo escolar 2007-2008 y la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en 2008, integrando la educación primaria.

La RES generó muchas expectativas, discusiones, incertidumbre y resistencias entre los maestros y especialistas de la educación del país debido, entre otras cosas, a que implicó una nueva reorganización de los contenidos, la reestructuración de los enfoques de las asignaturas, nuevas estrategias y recursos didácticos, la reducción del número de horas en asignaturas, como historia y educación cívica y ética respectivamente, para brindar más tiempo a español, matemáticas y una lengua adicional.

Los resultados obtenidos en los ciclos escolares no han sido los esperados, debido a que los profesores tuvieron dificultades en la comprensión y aplicación de los programas elaborados a partir de la educación basada en competencias.[6] La asimilación de la RIEB propició que muchos maestros optaran por recurrir a las antiguas prácticas y conocimientos del modelo educativo anterior.

En lo que concierne a los libros de texto, continúan los ajustes, porque los programas de estudio siguen cambiando, lo que dificulta su seguimiento porque la información no suele llegar con prontitud a las aulas, por lo cual en cada ciclo escolar continúan los rezagos. Por ejemplo, en educación secundaria el tema de la sexualidad del programa de biología y los temas de historia antigua de México y del mundo se han modificado.

Las reformas para la educación primaria y secundaria resultan complejas para asimilarse a corto plazo debido a que los enfoques y los propósitos de la enseñanza basados por competencias resultan poco comprensibles para los maestros, por mencionar algunos.[7] En el caso específico de la asignatura de historia, la SEP ha dedicado tiempo para capacitar a los maestros con la

---

[6] "(…) enseñar y aprender en la educación básica en términos de competencia. Esta alternativa ha sido una de las soluciones propuestas en ocasiones con el fin de hacer frente a la sobrecarga de contenidos que suele caracterizar el plan de estudios de estos niveles educativos. En la medida en que el concepto de competencia remite a la movilización y aplicación de saberes y tiene siempre, en consecuencia, un referente o un correlato comportamental, la entrada por competencias en el establecimiento del currículum ayuda efectivamente a diferenciar entre aprendizajes básicos imprescindibles y deseables. […] es razonable hacer un esfuerzo por identificar los contenidos o saberes en sentido amplio —conocimientos, habilidades, valores y actitudes— que hacen posible la adquisición y desarrollo de las competencias incluidas en ellos"; Coll y Martín 2006: 10-11.

[7] El Seminario ***Las competencias para la vida en la Educación*** se realizó en la UAM-Xochimilco de octubre a diciembre de 2009.

finalidad de que conocieran y aplicaran este nuevo modelo en los siguientes cursos escolares. Sin embargo, las reuniones regionales, convocadas semestralmente por la institución educativa, son insuficientes para garantizar que los docentes dominen y comprendan los nuevos lineamientos; generalmente los asistentes son coordinadores, jefes de área o supervisores, quienes se encargan de reseñarles las experiencias a "sus maestros" y transmitirles la información vertida en sesiones maratónicas.

Es indispensable que se amplíen y fortalezcan los medios de comunicación entre los maestros frente a grupo y las autoridades educativas, para que la información, los cambios y las sugerencias lleguen pronto y atacar en lo posible las constantes fallas, omisiones o aclaraciones que sugieren a los materiales educativos y didácticos propuestos.

¿Por qué el libro de texto es una herramienta didáctica?

Aprender es fundamentalmente crear e investigar; elaborar materiales que faciliten el estudio y la investigación en los escolares. La diversidad de libros y materiales educativos pretenden, con apoyo de los maestros, propiciar el aprendizaje de los alumnos y motivar su interés por la disciplina. Tanto la SEP como las empresas editoriales buscan propuestas innovadoras en la elaboración de sus materiales, enfocadas a impulsar el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Un ejemplo de esto son los actuales libros de texto, ya que se elaboran de acuerdo con los lineamientos oficiales planteados, que contienen una estructura visualmente atractiva, con actividades variadas, concisos en información, con un lenguaje sencillo y claro, contenidos de calidad y rigor científico, y variedad de secciones para fortalecer al texto principal y propiciar en los estudiantes un desarrollo cognitivo a partir del uso de las competencias: procedimental, actitudinal y conceptual.

Para muchos maestros, los libros de texto en las aulas son esenciales por ser la guía fundamental de su curso, además del único material que cubre los contenidos y las propuestas didácticas de los planes y programas de estudio, y responden a las preguntas relacionadas a las pruebas de evaluación estandarizada como *Enlace*.

Cabe mencionar que, aunque la propuesta didáctica de las obras sea muy buena, con excelentes recursos visuales e información y secciones bien tramadas, éstos no tendrán valor si sólo se considera la única alternativa de trabajo en el aula. Los libros de texto son sólo un vehículo para fomentar las capacidades intelectuales, destrezas y habilidades de los estudiantes. Son, en fin, un muestrario de sugerencias didácticas para acercarlos y facilitarles su aprendizaje y estudio.

La función del docente es enseñar a sus estudiantes a mirar, analizar, reflexionar y encontrar alternativas para explicar y comprender los contenidos plasmados en la obra y en los diferentes materiales que tenga a su alcance. Enseñar obliga al docente, mediante sus conocimientos previos y comprensión de los conceptos, a traducir los contenidos e información plasmada en las obras para, junto con sus alumnos, explicarlos y analizarlos de manera más sencilla. Esto implica una comunicación constante entre ambos y ayudarlos a desarrollar su inteligencia y aprendizajes.

Por ejemplo, el estudio de la Historia ayuda al ser humano a conocerse, tomar conciencia de sus actos y de los demás, valorar el legado de sus antepasados, comprender y reflexionar sobre los hechos pasados, los presentes y orientar el futuro. La enseñanza de la Historia radica no sólo en conocer los conceptos y la información de la disciplina plasmados en los materiales: "es educar para hacer que los alumnos descubran sus cualidades, sus habilidades y la forma de desarrollarlas (…) para que sean capaces de encontrar soluciones creativas a los problemas que se les presenten".[88]

En los libros de texto encontramos actividades encaminadas a desarrollar las capacidades intelectuales de los alumnos, la toma de conciencia sobre sus actitudes y las de los seres humanos a lo largo del tiempo, y los métodos o procedimientos para realizar una investigación que le permitan resolver sus dudas y fomenten su interés por la Historia. Por ejemplo, plasmar fragmentos de documentos de diferentes épocas permite a los estudiantes relacionar lo que sucedía antes y lo que acontece ahora, fijarse en el lenguaje y plantearse preguntas para resolverlas después de su lectura. Esta actividad puede ser aprovechada por los profesores para fortalecer la capacidad lectora y de análisis de sus alumnos. Pero, además, la virtud que poseen muchos docentes es su versatilidad, sensibilidad y creatividad para enriquecer, adaptar o cambiar las pro-

[8] Arias y Simarro 2004: 19-20.

puestas didácticas de los textos de acuerdo con sus necesidades y las de sus estudiantes; es decir, los materiales son guías propositivas mas no definitivas, por lo cual es tarea de los maestros y alumnos que dejen de considerarlos como la única alternativa de estudio y enseñanza de la Historia.

En la actualidad se pretende que los docentes centren más su atención en supervisar, acompañar y fomentar el trabajo cooperativo y mutuo de sus estudiantes, así como propiciarles el compromiso, la responsabilidad de su conocimiento y aprendizaje y que aprendan a relacionarlos con otras disciplinas, que comprendan, de manera más integral, los contenidos en los textos y reconozcan cómo impactan en su vida diaria.

¿Cómo se pueden utilizar los libros de texto de Historia?

Muchos libros de texto son materiales adecuados, interesantes, bien hechos, con numerosas actividades didácticas, apegados al programa de estudio, enfoque y propósitos de la Historia, para propiciar el análisis y la reflexión en los estudiantes. El problema radica en su uso.

¿Cómo son empleados en el aula?, ¿cómo aprovechar los contenidos y actividades propuestos? Si queremos niños y jóvenes reflexivos y críticos: ¿en qué momento se les capacita para ello? Estas consideraciones nos llevan a plantear la necesidad de revisar si realmente los materiales logran sus propósitos, si la extensión y desarrollo de contenidos son los adecuados para coadyuvar en el proceso de aprendizaje y lograr una eficaz identificación y conexión con los intereses y experiencia vital directa de los niños y jóvenes.

Los estudiantes de Primaria, Secundaria e incluso de Bachillerato llevan a lo largo de su vida escolar un proceso de desarrollo cognitivo, es decir, de habilidades, conocimientos e intereses que cambian conforme crecen; sin embargo, esta inquietud no está superada debido a que en el caso específico del estudio y enseñanza de la Historia los docentes aún se cuestionan por qué a los estudiantes se les dificulta la comprensión de los procesos y acontecimientos históricos que estudian.

Un importante reto para el aprendizaje efectivo de la Historia es identificar, con la mayor claridad posible, cuál es el objetivo de dicho aprendizaje; es decir, definir qué esperamos que conozcan los alumnos, al establecer rela-

ciones entre los conocimientos nuevos y los que posee. Muchas veces en la utilización de los conceptos históricos los estudiantes entienden de manera errónea e incompleta, o los profesores dan por entendido que ellos saben, por ejemplo, el concepto de esclavitud en Roma y en la época actual. Desde luego, el concepto de esclavitud en ambas épocas no puede emplearse y explicarse de la misma manera, ya que su significado es diferente en cada época. Para el desarrollo de conocimientos históricos en los adolescentes es recomendable propiciar sus capacidades cognitivas para la comprensión de las relaciones de causa y efecto entre los acontecimientos a lo largo del tiempo, en vez de la memorización de conocimientos, es decir hacer reflexionar a los alumnos sobre aspectos elementales de los métodos utilizados por el historiador.

Como resultado de la reforma educativa anterior (1993), el planteamiento pedagógico y didáctico contenido en los libros de texto fue orientado a fomentar el aprendizaje por medio del proceso constructivo es decir, mediante los preceptos de aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer. Este proceso consiste en que los estudiantes aprendan a construir y relacionar los conceptos y los conocimientos obtenidos de la escuela, la familia, la televisión, Internet y en su vida cotidiana para formarse una idea más completa del mundo donde viven; su relación con la sociedad y la naturaleza.

Por ejemplo, para conocer con fundamento constructivista los conceptos de espacio y tiempo en los libros de historia, se propicia el uso y la elaboración de líneas del tiempo y mapas. Con éstos los alumnos ordenan cronológicamente los acontecimientos o procesos (antes y después), los ubican geográfica e históricamente, y aprenden a relacionar los conocimientos nuevos con los anteriores.

En la actual reforma, los planteamientos didácticos están sustentados en el constructivismo, pero a partir de la educación basada en competencias,[9]que es una propuesta más amplia que enfatiza en la construcción y el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores:

> El enfoque por competencias se fundamenta en una visión constructivista, que reconoce el aprendizaje como un proceso que se construye en

[9] Las competencias constituyen una serie de dominios (habilidades, conocimientos y actitudes) que se evidencian mediante desempeños, que posee el individuo y desarrolla para actuar en una situación determinada. Es una manera más directa de tomar conciencia de las actitudes, habilidades y desempeños que obtendrán los estudiantes para fortalecer su convivencia diaria y vida futura.

> forma individual, en donde los nuevos conocimientos toman sentido estructurándose con los previos y en su interacción social.[10]

Aunque el planteamiento y ejecución del programa tiene aciertos, los maestros requieren mucha práctica antes de aplicarlo. Los cursos y actualizaciones que se imparten son insuficientes, por lo que es conveniente que los docentes ejecuten o realicen algunas actividades previas a su curso para que se familiaricen con los ejemplos propuestos en los materiales y los conviertan en una herramienta didáctica efectiva.

Esto nos permite comprender que, tras las reformas educativas, los docentes se enfrentaron a las nuevas propuestas, enfoques y materiales para enseñar Historia, que presentaban modificaciones significativas en la formulación y aprendizaje de la materia, sobre todo en la manera de dividir los temas y los periodos históricos. En 1993, en la educación secundaria, el estudio de la historia de México y universal se dividía en periodos coyunturales, es decir, por fechas específicas; por ejemplo, Descubrimiento de América (1492), Conquista de México-Tenochtitlan (1519-1521), Independencia de Nueva España (1810-1821); Edad Media (476-1453), que abarcaba la caída del Imperio romano de occidente y la caída de Constantinopla o del Imperio romano de oriente, o la Edad Moderna (1453-1789 con el inicio de la Revolución Francesa). Destacando un marcado predominio eurocentrista y de dominación económica, acentuando la supremacía de las potencias y acontecimientos europeos y estadounidenses que tuvieron gran relevancia e impacto a partir de las dos guerras mundiales. Al observar estas divisiones, nos damos cuenta que en la enseñanza de la Historia se ha reproducido la visión de la historia político-militar en México y el mundo, minimizando los contenidos culturales y de vida cotidiana.

El programa actual en Secundaria divide su estudio en grandes procesos; por ejemplo, De principios del siglo XVI a principios del siglo XVII, de mediados del siglo XVIII a mediados del siglo XIX,[11] en los que incluyen aspectos de la historia de México y del mundo, y la relación con los aspectos sociales, culturales y de vida cotidiana. Del mismo modo, se integran actividades que

[10] *Competencias genéricas que expresan el perfil del egresado de la educación Media Superior* 2008: 8.

[11] Por cuestiones de espacio, se omitieron el resto de los títulos de los bloques siguientes del programa de estudios de segundo de secundaria. Historia 1. Se sugiere revisar la página electrónica de la SEP: http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/.

inviten a los alumnos a desarrollar sus habilidades de pensamiento, fortalecer sus destrezas manuales y realizar trabajos de investigación proponiendo el uso y aplicación de la tecnología, como la computadora e Internet.

Esta propuesta intenta abarcar, de manera más amplia, diferentes periodos históricos, para contextualizar al mundo con México y viceversa en los aspectos económicos, políticos, sociales y culturales. Con todo, la organización de los temas resulta muchas veces repetitiva y, en ocasiones, contradictoria, porque no hay consistencia en su tratamiento, contextualización y énfasis.

Hoy día los libros de texto reflejan actividades cognitivas más complejas, lo que implica un dominio mayor de conceptos, estrategias y recursos didácticos, como el manejo de tecnologías informáticas, concebidos para fortalecer, incentivar y propiciar conocimientos y aprendizajes en los estudiantes. Resalta, aun así, la extensión y cantidad de contenidos que en los tiempos del curso escolar no siempre logran cubrirse.

Por esto, es indispensable realizar revisiones constantes a los programas y contenidos de historia a partir de un trabajo multi y transdisciplinar, con el apoyo de los psicólogos, pedagogos, educadores e historiadores, entre otros, para idear y elaborar nuevos métodos, estrategias y materiales de enseñanza de la Historia con el fin de lograr cambios más significativos en la enseñanza y estudio de la disciplina y adoptarlos a las necesidades reales de los estudiantes en el mundo actual. Desde luego, los métodos serán diferentes de acuerdo con los niveles de conceptualización de los escolares.

CONCLUSIONES

La educación pública, laica y gratuita fue un logro del México decimonónico y refrendado en el posrevolucionario. Desde entonces ha sido financiada por el Estado, pero conforme a la ideología del gobierno en turno.

Es necesario reflexionar si la educación básica y media básica deben formar parte de esa conciencia ideológica gubernamental o puede llegar a tener la autonomía necesaria para no volverse un botín político, fuera del alcance de grupos políticos y partidos en el poder, para alcanzar la libertad de acción de una verdadera educación de Estado. Una educación en la que participen especialistas activamente comprometidos en su mejoría, con la visión necesaria para lograr una educación realmente nacional, propia, digna y de calidad, que

forme ciudadanos más conscientes de su entorno, más críticos y reflexivos; educadores y educandos con mayores oportunidades laborales, de mayor calidad humana y cívica.

La actual reforma educativa concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir del desarrollo por competencias. Los programas de estudio siguen priorizando la cantidad de los contenidos y no los que deben estar íntimamente relacionados con el desarrollo cognitivo del estudiante. Es indispensable, por tanto, replantear una cantidad menor de éstos y que sean adecuados a la realidad de los tiempos escolares.

Los libros de textos y materiales auxiliares no dejan de ser instrumentos necesarios, garantizar que los niños y jóvenes tengan el material en tiempo y forma propicia la igualdad, la equidad y permite elevar el nivel educativo de los escolares. Debido a las deficiencias que suelen presentarse para que los libros lleguen a tiempo a las aulas, se sugiere resolver los problemas de distribución de los materiales y fortalecer el federalismo educativo en términos de contenidos, evitando la intervención burocrática o política que ciertos estados suelen ejercer por estar en desacuerdo con los contenidos de los materiales.

Éste es un compromiso mayor para las instituciones educativas públicas porque representa el tipo de educación que requiere nuestro país para expandir las oportunidades laborales, económicas, sociales y culturales ante la presión de un mundo globalizado.

La participación transdisciplinar: maestros frente a grupo, pedagogos, historiadores, educadores y especialistas en materiales didácticos, con posibilidades de intervenir en la elaboración y programas de estudio; que los libros de texto se sometan a constantes supervisiones para actualizarlos ya que son, para muchos estudiantes, su punto de partida o parámetro de conocimientos mínimos.

Crear espacios académicos independientes o respaldados por las universidades para elaborar materiales didácticos.

Las evaluaciones tienden a estandarizar los conocimientos y salen de contexto de los aprendizajes esperados propuestos en la reforma actual, continúan promoviendo y arraigando la educación memorística y la falta de reflexión. Si los cambios propuestos están enfocados en el desarrollo de competencias, es necesario que las evaluaciones se enderecen hacia ese camino, donde se promueva que los alumnos investiguen, identifiquen, analicen, critiquen y reflexionen.

El seguimiento de las cualidades y el desarrollo de habilidades necesarias para vivir y adaptarse a una sociedad de cambios vertiginosos como la de hoy requieren de parámetros que respondan a las exigencias del mundo actual. El uso adecuado y responsable de la naturaleza, de las tecnologías, la capacidad de discernimiento, propiciará alumnos más comprometidos, entusiasmados y conscientes de su aprendizaje y que se visualicen como ciudadanos del mundo.

El manejo del tiempo histórico como un recurso didáctico en el aula

Lucía Ramírez

Introducción

Si bien el objetivo principal de la Historia es comprender e interpretar la realidad por medio de la vinculación del pasado con el presente, entonces la comprensión justamente del tiempo histórico se vuelve indispensable.

Pero ¿qué es el tiempo y más específicamente, qué es el tiempo histórico?, ¿cuál es la importancia de enseñar el pasado?, ¿cómo debe abordarse?, ¿cómo enseñarlo y cómo aprenderlo?

El presente texto intenta mostrar una perspectiva más amplia del concepto de tiempo, ya que el tiempo que hemos aprendido como profesores es el mismo que transmitimos a los estudiantes. En la mayoría de las veces, está basado en la lógica newtoniana, es decir, es un tiempo absoluto, inapelable y matemático.

Antes de introducirnos en el tema, es necesario definir algunos conceptos para entender mejor este apartado. Iniciemos por definir qué es el tiempo.

El tiempo es una construcción social, histórica y cultural[1] creada por el hombre con la finalidad de medir y controlar temporalidades (unidades de tiempo) requeridas o invertidas en alguna actividad humana. Su origen es social, al ser construido por el hombre, e histórico al ser concebido de diferente manera según el nivel de abstracción y la utilidad que se le otorgue en

[1] De acuerdo con Gilberto Giménez, se entiende que la cultura es un hecho simbólico, definida como una configuración específica de reglas, normas y significados sociales constituidos de identidades y alteridades, objetivados en forma de instituciones y de ***hábitus***, conservados y reconstituidos a través del tiempo en forma de memoria colectiva, actualizados en forma de prácticas simbólicas puntuales, y dinamizadas por la estructura de clases y las relaciones de poder.

una determinada época. Por tanto, cuando se pregunta ¿qué es el tiempo? siempre se obtendrá una respuesta históricamente determinada. Y finalmente se encuentra condicionada culturalmente, al ser elaborada por una sociedad que comparte creencias y significados, materializados a partir de un lenguaje, en este caso, temporal.

Una de las definiciones más avanzadas del tiempo fue propuesta por Norbert Elias: una relación, pero también como uno de los aspectos de la construcción social de la realidad. Entiéndase "relación" en cuanto reproducido y transmitido fundamentalmente por medio de instituciones como la familia y la escuela, que conectan al individuo con otros pasados por medio de los distintos niveles de memorias, preparándolo para responder a los futuros posibles. En otras palabras, el tiempo crea un puente simbólico de constante ida y vuelta, entre los individuos y sus vivencias.

Sin embargo, es asimismo un concepto tan cotidiano que nos hemos acostumbrado a percibirlo como parte de nuestra naturaleza humana. Con frecuencia utilizamos frases como "no tengo tiempo", "se me fue el tiempo volando", "hay más tiempo que vida", entre otras, que se corre el riesgo de concebirlo como algo inmutable, externo y con vida propia.

Ahora bien, la temporalidad suele reflejarse como tiempo social o tiempo histórico. Ambos se complementan al ofrecer un marco de referencia temporal más amplio. Ya que el tiempo social, prosigue Norbert Elias, es una síntesis humana, comprensible sólo dentro del contexto de la sociedad que lo crea, es una relación y no un *continuum* externo e independiente de la naturaleza del hombre. Por otro lado, el tiempo histórico ayuda a interpretar el pasado y a comprender los cambios y permanencias de nuestra realidad social.

El tiempo individual, la unidad más privada e íntima del hombre, nombrado por Edmund Husserl como horizonte temporal, se refiere al sentido del pasado y del futuro, el cual está basado en los recuerdos, en la memoria y en las expectativas del futuro. Se construye considerando variables como la edad, el género, la cultura y la clase social.

Prosiguiendo con las definiciones, le toca el turno a la Historia como materia o Historia-objeto, la cual se imparte en los salones de clase. Este tipo de Historia tiene como propósito comprender el proceso social mediante el estudio de los hechos más importantes del pasado humano, estableciendo las causas o razones que determinaron los sucesos, sus relaciones con otros fenómenos sociales y las consecuencias que provocaron. Por otra parte, no se puede

dejar de lado a la Historia como conocimiento, en tanto que ésta se crea cada vez que se realizan nuevas investigaciones e interpretaciones sobre el pasado.

La Historia construye un tipo de conocimiento particular; así, no es igual a un conocimiento de tipo matemático, por lo que requiere de maneras específicas de aprenderse y de transmitirse. Otra característica es su recurrencia a la dimensión temporal y espacial, necesarias para ubicar los hechos históricos.

En cuanto a estas dimensiones, al plantear su teoría sobre la relatividad y la simultaneidad del tiempo en 1905, Albert Einstein dejó claro la existencia de una cuarta dimensión: el espacio-tiempo. Ésta, según la física, es la entidad geométrica en la cual se desarrollan los eventos físicos del universo.

El universo tiene tres dimensiones espaciales físicas observables: largo, ancho y profundidad; pensemos en un cubo, por ejemplo. El tiempo forma una cuarta dimensión, y el espacio-tiempo forma por sí mismo un "espacio de cuatro dimensiones", donde el tiempo no es concebido como una dimensión geométrica más, sino como parte de ella.

De esta manera, la dimensión espacio-tiempo permite considerar unificadamente la localización de un objeto en el universo, es decir, el tiempo ya no es un elemento externo, inalterable, sino que se encuentra inmerso en el espacio. Y, por otra parte, el tiempo es relativo, ya que varía dependiendo del punto espacio-temporal donde se encuentre el observador.

Este reconocimiento permite concebir los fenómenos sociales de una nueva manera, al considerarlos dentro de un *continuum* espacio-temporal, no lineal, sino como parte de una multiplicidad de tiempos, donde las causas pueden ser a la vez consecuencias y viceversa, donde se pueda estudiar a las personas formando parte de una sociedad; o bien estudiar conceptos, instituciones o ideologías, pero siempre considerando su contexto temporal. De esta manera, los objetos de estudio se amplían y las explicaciones e interpretaciones históricas también.

A partir de este momento, resulta imposible hablar de un tiempo universal (léase también como historia universal en el sentido de una historia evolucionista y lineal), sino, debe entenderse como la existencia de una multiplicidad de espacios y tiempos.[2]

---

[2] El estudio cuidadoso de dicha teoría puede hacer aportaciones interesantes a la comprensión de la realidad social. Un ejemplo son los estudios de W. Wrzosek en 1990 que denominó "sistema policrono-estructural".

¿Por qué es una herramienta didáctica?

Recordemos que el tiempo no es una entidad sino una construcción social, la cual se transmite de manera cotidiana, formal o institucionalizada. La escuela, al ser una institución, debe manejar el tiempo histórico como parte del plan de estudios y en los programas de las ciencias sociales tanto de nivel preescolar como universitario.

La enseñanza del tiempo histórico se torna una herramienta didáctica indispensable porque no puede existir una historia atemporalizada, es decir, estática, puesto que el tiempo refiere cambios y son justamente éstos los que se pretende que comprendan los alumnos.

Las ciencias sociales, en general, recurren con frecuencia, de diferentes maneras, al tiempo para explicar los fenómenos sociales. Estos tiempos o temporalidades van desde la intemporalidad de determinadas estructuras, las cuales aparentan ser hechos casi inmóviles de la vida colectiva. Un ejemplo de ello pueden ser las tradiciones y costumbres, los mitos, las creencias, cuyos cambios en el tiempo suelen ser imperceptibles; por otro lado, están los tiempos de las coyunturas que marcan cambios, permanencias, simultaneidades y rupturas. En este caso, pueden mencionarse movimientos sociales, cambios políticos, hasta los acontecimientos de ritmos rápidos, tanto lineales como cíclicos, como los desastres naturales que afectan a poblaciones.

Según las corrientes historiográficas, el estudio del tiempo se interpreta de diferentes maneras: el tiempo lineal corresponde a la sucesión y al orden de la historia narrativa, el cíclico a la historia económica, el estructural se adecua a los modos de producción marxistas, y la relación de los ritmos temporales a la escuela de *Annales*, tan sólo por citar unos ejemplos.

El objeto de estudio determina qué tipo de estructura conceptual elegir.

No debe olvidarse que el tiempo y el espacio interactúan continuamente en un proceso constructivo y representativo, tanto en la experiencia como en el saber humano, ya que estas dos dimensiones permiten situarnos en el aquí y en el ahora.

Aprender, conocer y manejar el tiempo histórico permite desarrollar en el niño, el adolescente y el adulto, la capacidad de pensar históricamente. Esto se traduce en la adquisición de la capacidad de enjuiciar y analizar las situaciones y problemas de su presente; tomar decisiones considerando un pasado, para, de esta manera, planificar un futuro dentro de los múltiples futuros posibles.

La Historia, como otras ciencias sociales, incide en la formación de determinados valores, formas de pensar y de relacionarse con los demás. De ahí la importancia de desarrollar un tiempo histórico razonado que permita a los individuos tomar decisiones conscientes de su situación relativa en el tiempo, y por tanto, estar más preparadas en la construcción del futuro individual y colectivo.

¿Cómo se ha utilizado?

En algún momento, el profesor solicita a sus alumnos el conocimiento de ciertas fechas necesarias para la comprensión de la Historia, situación común en la enseñanza de esta asignatura. No obstante, esta solicitud se convierte para el estudiante en una lista de fechas y personajes interminable, aburrida y pesada, y sin utilidad en su vida cotidiana. Pero para el profesor, y para la Historia en sí, es necesario que se conozcan estas fechas para ubicarse en el tiempo.

El tiempo cronológico es heredero del historicismo positivista, en el cual el tiempo es visto como algo absoluto, externo a los hechos sociales, además de acumulativo, objetivo, medible e irreversible; siendo la fecha el elemento esencial. Pero no se puede negar que el uso de la cronología histórica, utilizada correctamente, resulta una buena herramienta en la explicación de acontecimientos históricos.

Ahora bien, a partir de la "revolución cognitiva" de los años sesenta, las teorías piagetianas han ejercido una enorme influencia en los estudios sobre la comprensión del tiempo en el niño y han marcado las líneas de estudios posteriores. En estas escuelas de pensamiento predomina el punto de vista psicológico, ya que recurren a las etapas de maduración cognoscitiva del niño para justificar cuándo se está preparado para comprender un "conocimiento abstracto tan complejo" como el tiempo.

Para Piaget, el niño construye su concepto de tiempo al coordinar tres dimensiones del tiempo físico: velocidad, espacio y tiempo. De esta manera, el niño resuelve problemas de sucesión y duración hasta que consigue adquirir las operaciones mentales que le permitirán estructurar de forma lógica las relaciones temporales; esto ocurre entre los 8 y 9 años de edad.

Por tanto, un niño menor de 8 años, no percibe el tiempo como tal; sólo es capaz de observar los acontecimientos, los movimientos y las acciones. Úni-

camente con la adquisición en la última etapa de un tiempo operativo, logra entender y percibir la duración como un flujo continuo y como una verdadera construcción.

Durante varias décadas, se defendió esta postura que vinculaba el desarrollo cognitivo con las deficiencias en la adquisición de conocimientos formales, comprensión de conceptos abstractos y resolución de problemas complejos. Investigaciones recientes se han inclinado en afirmar que el problema de la incomprensión de conceptos como el tiempo, no se encuentra exclusivamente en la madurez del estudiante, sino que también es importante planear estrategias de aprendizaje, seleccionar los contenidos y considerar factores como la edad, el género, la clase social y la cultura.

En la década de los noventa aparece el artículo de S. Wineburg, *Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence*, donde plantea que el conocimiento histórico como conocimiento disciplinar es una forma particular de conocimiento. Y llega a la conclusión que el problema en la comprensión histórica en los adolescentes no depende exclusivamente del nivel de desarrollo cognitivo en que se encuentran, sino de la capacidad de la escuela de enseñar a leer, y por tanto, de comprender la naturaleza del conocimiento histórico.

Por otra parte, la teoría constructivista formula que el aprendizaje es un proceso activo en el cual los estudiantes construyen nuevas ideas o conceptos basados en sus conocimientos actuales y pasados. Para el constructivismo, el estudiante selecciona y transforma información, construye hipótesis y toma decisiones apoyándose en su estructura cognitiva[3] y, por ende, en sus experiencias pasadas igualmente.

J. S. Bruner propone que el plan de estudios debe organizar el contenido de los temas en forma de espiral, apoyándose en un aprendizaje significativo, de modo que el estudiante vaya construyendo el aprendizaje sobre lo previamente aprendido. Se centra más en el aprendizaje que en la enseñanza. Esta manera de construir un plan de estudios permite utilizar las experiencias de los alumnos en la construcción del aprendizaje, lo cual sería muy útil en la comprensión y enseñanza del tiempo histórico.

[3] Se entiende por estructura cognitiva, al esquema o modelo mental, que proporciona significado y organización a las experiencias personales, y permite al individuo "ir más allá de la información recibida".

Por otra parte, comprueba que la dificultad en el aprendizaje entre un niño y un adulto radica en el nivel de abstracción de los conceptos que se manejen, en el número de variables y en la práctica de los alumnos en ese campo del saber. De acuerdo con este autor, es recomendable iniciar con la enseñanza de conceptos relacionados con el tiempo social y el histórico desde las primeras etapas de la educación, partiendo de lo simple a lo complejo.

Finalmente, es importante recordar que el profesor es una pieza clave para transmitir el conocimiento y la comprensión del tiempo histórico, puesto que su actitud, sus prejuicios y la manera en que él conciba el tiempo será como lo transmita a sus alumnos. Por ello le debe quedar claro que los fenómenos históricos no existen de manera independiente de un tiempo, sino que son los hechos y las relaciones históricas los que construyen un tiempo, un tiempo histórico que no puede existir por sí mismo.

¿Cómo se puede utilizar? Algunas propuestas

El primer contacto que se tiene con el tiempo es a partir del tiempo personal, cuando se es niño, ya que existe un tiempo para dormir, para comer, para jugar, para ir a la escuela; continúa con el aprendizaje del tiempo físico, el cual puede medirse por medio de relojes, calendarios, y cualquier otro artefacto que permita medir y señalarlo; posteriormente se aprende un tiempo social, un tiempo dado por la sociedad y la cultura a la que se pertenece; se trata de un tiempo compartido, consensuado, y que rige, hasta cierto punto, la manera de percibir y estar en la realidad; y por último se aprende el tiempo histórico.

Ésta puede ser la lógica a seguir en la elaboración de propuestas para la enseñanza del tiempo. Cabe aclarar que no puede construirse el conocimiento de un tiempo social sin el tiempo personal, ni llegar al conocimiento del tiempo histórico sin haber adquirido los anteriores.

El pasado es considerado por los alumnos como una dimensión que ya pasó, y con la que poco o nada tienen que compartir. Por eso, es importante utilizar estrategias didácticas que permitan mostrar la relación continua y permanente entre su persona y el tiempo. No se debe olvidar que la comprensión del tiempo histórico se encuentra ligada a otras habilidades del aprendizaje histórico, como la causalidad y la empatía. Además, las propuestas deben

considerar que el conocimiento del tiempo histórico, como objeto de conocimiento, es particular y conecta la teoría con la práctica, es decir, el saber con la experiencia. Por eso es importante que la Historia se comprenda, no se memorice.

Una manera de acercar a los estudiantes al tiempo social e histórico es por medio de líneas del tiempo. Se puede elegir un tema, un periodo histórico, un acontecimiento en su comunidad, e incluso su vida personal; de esta manera, el alumno delimitará periodos, seleccionará los acontecimientos más relevantes para él, podrá detectar causas y consecuencias, y observará a la Historia como un proceso.

Otra estrategia es la elaboración e investigación de biografías. Éstas no sólo pueden ser de personajes históricos, se puede trabajar también con autobiografías e historias personales de personajes más cercanos a los estudiantes, como familiares y autoridades de diferente índole de su comunidad. Este ejercicio permite acercarse al manejo de los horizontes personales o tiempos individuales que reflejan la síntesis entre la biopsicología y los condicionamientos socioculturales, además de que se puede trabajar la empatía entre el alumno y el personaje histórico.

Por otra parte, es necesario que el alumno estudie y se interese por las motivaciones de grupos o individuos para explicar sus acciones, con el propósito de que comprenda cómo se interrelacionan los motivos, las acciones, las consecuencias, los efectos no previstos, entre otras variables históricas.

Dependiendo de la edad y el grado en que se ubiquen los estudiantes, se podrá "jugar" con el manejo de diferentes datos (curiosos, "chismes", irrelevantes), imágenes, dibujos de los alumnos, fechas y conceptos partiendo de los más sencillos a los más complejos y abstractos, además de trabajar también con las causas y las consecuencias, las cuales generalmente no son únicas y con un solo matiz.

También es importante que el plan de estudios de la asignatura posea un orden que permita enlazarse con el conocimiento del tiempo histórico. El orden que se sigue con mayor frecuencia es el cronológico, que suele plantear la evolución de la historia ordenada secuencialmente a lo largo de un eje cronológico. Otra manera de ordenarlo es siguiendo un eje temático; en éste se pueden desarrollar "líneas de desarrollo diacrónicas" que consisten en seleccionar temas y estudiarlas al margen del contexto histórico general. En Bélgica, se propuso un plan de estudios que considera estas propuestas, el cual llama-

ron cronológico-temático, en el cual se desarrolló un tema o problemática relevante de cada época, pero siguiendo el orden secuencial de la historia, conforme a conceptos claves.

Otra propuesta de tipo de plan de estudios es el comparativo, que consiste en la selección de algunos conceptos socialmente significativos cuyo comportamiento se compara en periodos y países diferentes. Se fundamenta en la combinación de diacronías alternas y sincronías.

Igualmente se han desarrollado propuestas de historia retrospectiva, en las cuales la explicación de la Historia parte del presente hacia el pasado. Este plan de estudios parte de la idea de que los jóvenes se identifican más rápido con pasados cercanos a ellos. Pareciera que descubren de manera más clara el futuro que el pasado, pero si no se les guía adecuadamente, las interpretaciones tanto del presente como del pasado y del futuro serán incorrectas o simples.

Por último, no podemos olvidar que cada uno de los alumnos posee un horizonte temporal propio, y que es a partir de éste que se realiza la interpretación de la Historia y del pasado. De ahí la importancia de considerar tanto en la elaboración de estrategias como de planes de estudios, las variables de edad, género, clase social y cultura. Además, cada profesor posee la capacidad de crear, combinar e improvisar estrategias para sus grupos, ya que cada grupo es diferente; lo importante es saber escuchar, observar y registrar las experiencias con el propósito de sistematizarlas y mejorarlas constantemente.

Conclusiones

La enseñanza de las ciencias sociales es diferente a la de otras materias, porque en éstas se encuentra una mayor incidencia en los valores sociales y en su ideología. Por eso es tan importante la construcción de ciudadanos comprometidos con su tiempo y su realidad histórica.

Nuestra sociedad actual nos enfrenta con la “generación del ahora”. El rápido ritmo de los cambios lleva a la inmediata satisfacción de las necesidades, por lo cual lo único que se busca es la inmediatez. Esta actitud está relacionada, en muchas ocasiones, por los educadores con la disminución del esfuerzo en algunos estudiantes, pues la retribución del esfuerzo del estudio es vista a largo plazo por el individuo que se desmotiva y no lo encuentra gratificante por la lejanía temporal.

A manera de conclusión, podemos decir que se debe desarrollar el pensamiento histórico como una manera particular de conocimiento, por lo que es necesario dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para que dominen las características de su epistemología y, de esta manera, profundizar en su aprendizaje. La enseñanza del tiempo histórico es asimismo particular y requiere estrategias específicas para una exitosa transmisión.

El manejo, comprensión y conocimiento apropiado del tiempo en la Historia permite obtener un conocimiento razonado y un pensamiento histórico, el cual permitirá a los estudiantes tomar decisiones conscientes sobre su presente, basándose en el pasado y dirigiéndose hacia uno de los futuros posibles. La comprensión del tiempo, desde la perspectiva newtoniana, impide o limita la comprensión temporal de la realidad social.

El proceso del conocimiento sobre el tiempo histórico se trunca o se detiene en el conocimiento del tiempo físico. Esto ocurre cuando no se continúa su enseñanza en la escuela con el conocimiento del tiempo social, el cual es necesario para comprender y conocer el tiempo histórico.

La ausencia de conocimiento y manejo del tiempo histórico priva al individuo de identificarse con una estructura temporal social, y, por tanto, lo condena a un desconocimiento del tiempo histórico, lo que lo incapacita para asumirse como ser temporal y parte de un todo social e histórico.

La edad, el género, la condición social y la cultura son variables importantes para entender el tiempo social e histórico. Por lo que la selección y secuenciación, de la enseñanza y aprendizaje de los planos temporales se deben realizar considerando estos factores.

Se debe, por tanto, evitar enseñar una Historia que parta de la repetición y de la memorización de datos, así como también debe evitarse que los programas de estudio aborden los mismos temas desde la Primaria hasta el nivel medio superior, modificando únicamente la cantidad de datos que se agregan conforme se avanza de nivel.

La enseñanza del tiempo histórico debe iniciarse desde la educación preescolar y continuar su estudio y comprensión hasta el nivel universitario; por supuesto hay que utilizar diferentes estrategias didácticas.

Si la realidad es el producto de la acción social, creando tiempo consecuencia de procesos históricos, y si el tiempo es una relación, una relación históricamente configurada, éste puede enseñarse al igual que otros conceptos de manera relacional.

El estudio de la enseñanza del tiempo histórico debe trabajarse de manera interdisciplinaria, reuniendo los conocimientos y aportaciones de la psicología, la historia, la antropología, la biología, las matemáticas y la literatura, por mencionar algunos ejemplos.

Debido a la racionalidad científica y a las sociedades industriales se asume una óptica ahistórica e intemporal, en la cual el tiempo se torna esquema lógico o mecánico, convirtiéndose hasta cierto punto el tiempo en mercancía.

Es importante relacionar y contrastar las experiencias de nuestro país (cultura e historia) con la de otros países, y generar nuestra propia propuesta a partir de nuestras experiencias.

Como profesores nuestro deber es ayudar a que se mantenga viva la capacidad de las nuevas generaciones para preguntar, razonar, y criticar.

Bibliografía

1. ¿QUIÉNES ENSEÑAN LA HISTORIA?
La formación de los docentes de educación primaria y secundaria de la Escuela Normal Superior

(2007) *Panorama Educativo de México: indicadores del Sistema Educativo Nacional.* Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Páginas electrónicas

Prats, Joaquín y Santacana, Joan (1998) "Ciencias Sociales" en *Enciclopedia general de la educación.* Barcelona, Océano Grupo Editorial, Vol. 3, http://www.ub.es/histodidactica/articulos/OCEANO.htm, consultado el 15 de abril de 2008.

http://www. inee.edu.mx, consultado el 12 de mayo de 2008.

http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm. Consultado el 29 de octubre de 2010.

http://enlace.sep.gob.mx/ba/db2010/stats/COMPARA_NAC_2006_2010.xls.zip, consultado el 29 de octubre de 2010.

La formación del historiador como docente

Asensio, M.; Carretero, M., y J. L. Pozo (1986) "La comprensión de la Historia. Pensamiento relativista", en *Cuadernos de Pedagogía,* Barcelona: 133: 24-27.

Buenos Marrero, Acosta, J. (1991) "Teorías implícitas del profesorado y currículum", *Cuadernos de Pedagogía* núm. 267: 66-69.

Carretero, Mario y J. F. Voss (comps.) (2004) *Aprender y pensar la historia.* Buenos Aires: Amorrortu. Vol. 1: 352.

Carretero, Mario; Rosa, Alberto; González, María Fernanda (2006) ***Enseñanza de la Historia y memoria colectiva.*** Buenos Aires: Paidós. 360 p.

Díaz Barriga Arceo, F. (1998) "Una aportación a la Didáctica de la Historia en bachillerato", en ***Perfiles Educativos.*** México: núm. 82, vol. XX, 3a. Época.

Lamoneda Huerta, Mireya y Marcela Arce (1997) "El proceso de renovación la enseñanza de la historia en la secundaria: 1992-1993", en ***Entrepasados***, año 6, núm. 13, 154p.

Lerne, Victoria (1997) "Cómo enseñamos historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos", en ***Perfiles educativos***. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, enero-marzo, núm. 75, 17p.

Monterrosas Gil, Gustavo (1998) "¿Cómo enseñar la historia en el nivel básico?", en Revista ***Educación 2001.*** Núm. 38: 39-40.

______ (1997) "Una visita alternativa al museo", Revista ***Educación 2001***. Núm. 23: 44-47.

______ (1998) "El maestro de historia y la manera de cómo concibe su práctica", en ***Enseñar historia,*** año 1, vol. l, núm. 1.

Salazar Sotelo, Julia (1999) ***Problemas de enseñanza-aprendizaje de la Historia. ¿…y los maestros qué enseñamos por historia?*** México: Secretaría de Educación Pública, UPN. Colección Educación núm. 10, 136p.

Sánchez Quintanar, Andrea (2002) ***Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México.*** México: UNAM. Colección Paidea. 356p.

Zaragoza, G., "La investigación y la formación del pensamiento histórico en el adolescente", en Carretero, M.; Pozo, J. I., y Asensio, M. (comp.) (1989) ***La enseñanza de las ciencias sociales.*** Madrid: spi: 165-178.

Zarzar Charur, Carlos (2002) ***Habilidades básicas para la docencia. Una guía para desempeñar la labor docente en forma más completa e enriquecedora***. México: Patria. 147p.

Páginas electrónicas

Aranguren Rincón, Carmen Nieves (1997) "¿Qué es la enseñanza de la historia? ¿Qué historia enseñar? ¿Para qué, cómo y a quién enseñarla?" en ***Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales***, Dialnet, Universidad de la Rioja, núm. 2, 11p, en http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1320041, consultado el 23 abril de 2008.

Armas Castro, Xosé (2004) "Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia", en Histodidáctica, ***Artículos sobre Didáctica de la Historia***, Santiago de Com-

postela, en http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/Armas.swf, http://www.didacticahistoria.org/EVEH/index.htm, consultado: mayo de 2009.

Bain, Robert B., Tr. Nelson Oviedo A. Tito (2005) "Cómo aprenden los estudiantes historia en el aula de clase", en *Academia Nacional de las Ciencias de Estados Unidos*. National Academies Press, en http://www.nap.edu/catalog/10126.html consultada el 14 febrero de 2008.

Benítez Zenteno, Raúl (sf) "Sugerencias de educación en población para la asignatura de Historia de educación secundaria", en *Libromaestros,* capítulo 6, www.conpo.gob.mx/publicaciones/libromaestros/cap06.pdf.

Ecker, Alois (sf) "Didáctica de la Historia orientada a los procesos. Nuevos caminos en la formación de maestros(as) de educación media superior en la Universidad de Viena", *OEI, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura*, Cátedra de Historia Iberoamérica, en http://www.campus-oei.org/cathistoria/articulos.htm, consultado el 20 abril 2008.

Gómez, Alberto Luis, "Rumbos recientes para la enseñanza de la historia en Gran Bretaña: El Abrazo formalista al culturalismo", en *Scripta Vetera*, edición electrónica de trabajos publicados sobre geografía y ciencias sociales, en Http://www.Ub.Es/Geocrit/Sv-44.Htm, consultado: 9 de junio de 2008.

Henríquez Orrego, Ana (sf) "Compendio de procedimientos para la enseñanza-aprendizaje de la historia", en *Historia Imagen,* en http://historia1imagen.cl/didactica-historia, consultada el 20 abril de 2008.

Instituto Mora, http://interweb2.mora.edu.mx/docencia/lic/0020.htm, consultado el 21 enero de 2011.

Jenaro Reynoso, Jaime (2006) "Enrique Florescano Mayet: el nombre y su condición histórica", en *Proyecto Ensayo Hispánico.* Gómez-Martínez, José Luis (act.): octubre, en http://www.ensayistas.org/critica/generales/C-H/mexico/florescano.htm,consultada el 27 de abril de 2009.

Pagès Blanch, Joan (1997) "Enseñar a enseñar historia: La formación didáctica de los futuros profesores de historia", en *Miradas a la historia…* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. 156p en www.educarecuador.ec/_upload/Historia.pdf, consultada el 4 de marzo de 2008.

______ (2005-2006) "La comparación en la enseñanza de la Historia", en Clío y Asociados. *La Historia enseñada* núm. 9-10, años 2005-2006: 17-35, en http://www.ub.es/histodidactica/ y en http://www.histodidactica.com/ consultada el 14 de febrero de 2008.

Paschuán Ferreira, Alberto (2006) "Sobre la didáctica y los saberes del profesor de historia", en ***Boletín de Historia y Geografía*** núm. 20/2006, 20p, en http://dial net.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2294094, consultado el 14 de febrero de 2008.

Pozo, Juan Ignacio, Carretero, Mario (2007) ¿Enseñar historia o contar "historias"? Otro falso dilema. ***Blog El Joaquín Virtual***. Buenos Aires: Fabián di Stéfano, en Http://eljoaquinvirtual.blogspot.com/2007/11/ensear-historia-o-contar-historias-otro.html, consultado el 25 de abril de 2008.

Santacana, Joan (2006) "Bases para una museografía didáctica en los museos de arte", en ***Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación.*** Barcelona: Número 5 marzo, en www.histodidactica.es, www.ub.es/histodidactica, consultado el 17 de abril de 2008.

Universidad Autónoma del Estado de Guerrero, en http://www.uaem.mx/licencia turas/, consultado el 19 de enero de 2011.

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en http://www.uaem.mx/licenciaturas/, consultado el 19 de enero de 2011.

Universidad Autónoma de Querétaro, en http://www.uaq.mx/ofertaeducativa/filoso fia/lic_historia.html, consultado el 23 de febrero de 2011.

Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, en http://csh.izt.uam.mx/, consultado el 26 de enero de 2011.

Universidad Autónoma de Sinaloa, Facultad de Historia. http://www.uas.edu.mx/in dex.php?sec=27&of=24&area=6&op=41d&optativas=1&escuela=88&carre ra=72, consultado el 23 de febrero de 2011.

Universidad de Guanajuato, Campus Guanajuato, División Ciencias Sociales y Humanidades, en http://www.ugto.mx/sitioug/espanol/licenciaturas/licenciatu ra_historia.asp, consultado el 19 de enero de 2011.

Universidad de Sonora, en http://www.uson.mx/oferta_educativa/pe/lichistoria.htm, consultado el 23 de febrero de 2011.

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, en http://www.uia.mx/web/site/tpl-Nivel2.php?menu=adAspirantes&seccion=LHistoria, consultado el 23 de febrero de 2011.

Universidad Nacional Autónoma de México, División Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Facultad de Filosofía y Letras. http://www.suafyl.filos.unam.mx/html/licenciaturas/plan_histo.html, consultado el 23 de febrero de 2011.

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, en http://www.acatlan.unam.mx/licenciaturas/212/, consultado el 26 de enero de 2011.

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras https://www.dgae.unam.mx/planes/licenciatura.html, consultado el 23 de febrero de 2011.

Valdeón, J. (1994) "Enseñar Historia. Todavía una tarea importante", en *Los procedimientos en Historia,* Barcelona: Iber, Grao Educación. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez: 99-105en http://www.uacj.mx/ICSA/humanidades/Paginas/LicenciaturaenHistoria.aspx, consultado el 23 de febrero de 2011.

Valls Montés, Rafael (1999) "De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española" en Revista *Historia de la Educación interuniversitaria* 18. Valencia: Universidad de Valencia: 169-190, en http://www.histodidactica.es/articulos/valls-montes.htm, consultada el 28 de febrero de 2008.

Vexler Tello, Idel David," Análisis ¿Cómo enseñar historia?" en *Blog Historia y algo más… febrero* 10, 2005. Lima: http://idelilustra.blogspot.com/2005/02/anlisis-cmo-ensear-historia.html, consultado el 9 de junio de 2008.

¿Cómo se enseña historia?

Coll, C. *et al* (1997) *El constructivismo en el aula.* Barcelona: Grao. Serie Pedagogía: 111. 183p.

Galván Lafarga, Luz Elena (2006) "Teoría y práctica en la enseñanza de Clío" en Galván, L. E. (coord.) *La formación de una conciencia histórica: enseñanza de la historia en México*. México: Academia Mexicana de la Historia. 489p.

Gimeno, J. y Pérez, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. 441p.

Jiménez, C. *et al* (2007) *Hacer historia I.* México: Fernández Editores. 456p.

Manteca, E. (coord.) (2006) *Educación básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*. México: Secretaría de Educación Pública. 54p.

Salazar, J. (1999) *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿…Y los maestros qué enseñamos por historia?* México: Universidad Pedagógica Nacional. Colección Educación núm. 10. 112p.

Sánchez, S. (1995) *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria*. Madrid: Siglo XXI 141p.

2. LA DIVULGACIÓN DE LA HISTORIA
La divulgación de la historia en Europa y en México

De la Peza, María del Carmen y Corona B., Sarah (2000) *Educación cívica en libros de texto mexicanos (1923 a la fecha)*. México: Grupo Edición.

Díaz Aparecida, Geralda (1969) *Conformación social y política de la Escuela Nacional Preparatoria.* El Colegio de México. Doctorado en Historia: 210p.

Sotelo Inclán, Jesús (1981) "La educación socialista", en *Historia de la educación pública en México*. México: SEP, FCE.

López Beltrán, Iván (2005) *La educación de México a través de los siglos.* Morelia: Universidad Vasco de Quiroga.

Pita González, Alexandra y Ventura Ramírez, Rogelio (2004) *La Convención sobre la Enseñanza de la Historia*: *educar para la comprensión americana.* sle: Centro Argentino de Estudios Internacionales, Programa Historia de las Relaciones Internacionales.

Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994) (1989) *Programa para la modernización educativa, núm. 1, Poder Ejecutivo Federal*. México: SEP.

Torres Quintero, Gregorio (2008) *Sentido cultural humanista de la cosmovisión de José Vasconcelos*. Ciudad de La Habana: Editorial Universitaria.

Páginas electrónicas

Acevedo Tarazona, Álvaro y Guarín Medina, Gustavo (2001) "Escuelas y concepciones en la producción historiográfica de Colombia y América Latina", en *Revista de Ciencias Humanas.* UTP, Revista núm. 25. Colombia, en http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev25/acevedo.htm, consulta el 29 de octubre de 2010.

http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/enlaces/educadores_latinoamericanos/mexico/torres_quintero_gregorio.htm, consultada el 9 de abril de 2008.

http://www.inehrm.gob.mx/Portal/PtMain.php?pagina=quees, consultada el 4 de noviembre de-2010.

http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/47261, consultada el 4 de noviembre de-2010.

http://www.liber-accion.org/articulos/26/194, consultada el 4 de noviembre de 2010.

http://www.itu.int/wsis/basic/about-es.html.

http://www.dsf-fsn.org/fr/documents/hdr2001.pdf.

El aula como un espacio de divulgación

De Jesús Pérez, Teresa (1997) *Francisco Larroyo y la historia de la educación en México: configuración de un campo disciplinario*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Volumen 34 de Cuadernos del CESU. 65pp.

Guijarro González, Susana (2000) *Las escuelas y la formación del clero de las catedrales en las diócesis castellano-leonesas (siglos XI al XV)*, X Semana de Estudios Medievales, Nájera, 1999, Logroño: Biblioteca Gonzalo de Berceo en línea.

Pani, Alberto J. (1912) *La instrucción rudimentaria en la República*. México: Müller Hnos.

Rodríguez Álvarez, María de los Ángeles y Sara Griselda Martínez Covarrubias (sf) "En el umbral de la pedagogía mexicana. José Manuel Guillé 1845-1886", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio a septiembre, año volumen 10, número 026.

Prats i Fernández, Miguel Ángel (sf) "Internet y las tecnologías son una oportunidad muy valiosa para transformar la Educación", revista *Aula Interactiva* núm. 1 en http://aulainteractiva.es/index.html.

SEP, (1999) *Historia Quinto grado*. México.

Torres Barranco, César (sf) *Antología básica de historia del pensamiento pedagógico en México*. s/l. spi.

Tanck de Estrada, Dorothy (1992) "Las escuelas Lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842", en *La educación en la historia de México*. México: El Colegio de México (Lecturas de historia mexicana, 7).

Páginas electrónicas

Espinosa Carvajal, Ma. Eugenia (2010) "*La escuela primaria en el siglo XX. Consolidación de un invento*", en http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm, consultado el 7 de noviembre de 2010.

Sosa, Patricia V. (2003) Noveno Congreso Nacional de Profesores de Ajedrez/ 2003,"Un problema didáctico: Problemas de Aprendizaje vs. Problemas de Enseñanza" en http://www.laplaza.org.ar/congresos/prob_did.htm

Vidal Castillo, Juan (2010) "Escuela Bartolomé M. Salido un siglo educando a Álamos", Álamos. Sonora: 19 de octubre de 2010 en http://thealamostimes.com/Notas/NotaPublicada.php?msgId=322, consultado el 7 de noviembre de 2010.

Willmann, Otto (1999) *The Catholic Encyclopedia*. Bob Elder (trans.) y Lucía Lessan (trad.) Nueva York: Robert Appleton Company, Online Edition Vol. I.

3. LA ENSEÑANZA Y LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA
¿Qué es la didáctica?

Arredondo, Martín *et al* (1972) *Manual de didáctica de las ciencias histórico-sociales*. México: UNAM.

Delgado, Lorenzo (1978) *Las corrientes de la didáctica actual y el acto didáctico*. Madrid: Editorial Bordon.

Denies, E. Cristina (1992) *Didáctica del nivel inicial: Teoría y práctica de la enseñanza.* Buenos Aires: El Ateneo.

Heredia Manrique, Alfonso (2004) *Curso de Didáctica general.* España: Prensas Universitarias Zaragoza.

Larroyo, Francisco (1973) *Didáctica general contemporánea.* México: Porrúa.

Medina Rivilla, Antonio (coord.) (2008) *Didáctica general.* España: Pearson-Prentice Hall.

Pansza, Margarita *et al* (1993) *Fundamentación de la didáctica, Volumen I.* México: Gernika.

Sáenz, Oscar (coord.) (1995) *Didáctica general*. México: Anaya.

Tomaschewsky, K. (1966) *Didáctica general.* México: Grijalbo.

Vadillo Guadalupe *et al* (2004) *Didáctica, Teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España.* México: Mc Graw Hill.

Villareal, Tomás (1969) *Didáctica general.* México: Oasis.

Acercamiento a la Didáctica de la Historia

Galván Lafarga, Luz Elena (2006) "Introducción", en *La formación de una conciencia histórica.* México: Asociación Mexicana de la Historia.

______ (2006) "Teoría y práctica en la enseñanza de Clío", en *La formación de una conciencia histórica.* México: Asociación Mexicana de la Historia.

Lamoneda, Mireya (1998) "¿Cómo enseñamos Historia en el nivel medio superior?", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio 1998. Vol. 3, núm. 5.

Lerner, Victoria (1990) "Presentación", en *La enseñanza de Clío.* México: UNAM, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos e Instituto Mora.

Pagés, Joan (2002) "Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico", en *Enseñar historia, nuevas propuestas*. México: Distribuciones Fontamara.

Sánchez Quintanar, Andrea (1990) "El conocimiento histórico y la enseñanza de la historia", en *La enseñanza de Clío.* México: UNAM, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos e Instituto Mora.

______ (2006) *Reencuentro con la Historia, Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM, FFYL.

Valdeón, Julio (2002) "Enseñar Historia o enseñar a historiar", en *Enseñar historia, nuevas propuestas*. México: Distribuciones Fontamara.

Páginas electrónicas

http://www.ub.es/histodidactica/articulos/Escuela-Prats.pdf, /consultado el 30 de octubre de 2010.

http://www.eleducador.com/col/contenido/contenido.aspx?catID=107&conID=209, consultada el 5 de febrero de 2011.

http://www.mariocarretero.net/, consultada el 10 de enero de 2011.

Pagés, Joan, "Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia", en http://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/historia/12pages.pdf, consultada el 1 de marzo de 2011: 24.

4 .RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. ALGUNAS PROPUESTAS

Los museos como recurso didáctico para la enseñanza de la historia

Alderoqui, Silvia *et al* (1996) *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires: Paidós. Cuestiones de Educación 14. 350p.

García Blanco, Ángela (1994) *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos.* Madrid: Ediciones de la Torre. 179 p.

Hernández H., Francisca (1992) "Evolución del concepto museo", en *Revista General de Información y Documentación*. Madrid: Editorial Complutense. Vol. 2, núm. 1: 85-86.

Morales Moreno, Luis Gerardo (1994) *Orígenes de la museología mexicana*. México: Universidad Iberoamericana. 285p.

Santacana Mestre, Joan y Núria Serrat Antolí (Coord.) (2005) *Museografía Didáctica.* España: Ariel. 653p.

Páginas electrónicas

Álvarez López, Enrique (sf) "Noticias y papeles de la Expedición científica mejicana, dirigida por Sessé", en *Anales del Jardín Botánico de Madrid*. Biblioteca digital Real Jardín Botánico. SCIC. 75p. en www.rjb.csic.es/jardinbotanico/ficheros/do

cumentos/pdf/anales/1952/Anales_10(2)_005_079.pdf, consultado el 7 de noviembre de 2008.

ICOM (sf) *Código de deontología del ICOM para los museos* (2006) Lysa Hochroth (ed.) París: Francia: 14, en http://www.icom-ce.org/codigo.htm, consultado el 14 de abril de 2010.

Maldonado Polo, José Luis (2000) "El Primer Gabinete de Historia Natural de México y el reconocimiento del Noroeste Novohispano", en *Revista Estudios de Historia Novohispana*. México: UNAM. Vol. 21: 49-66, en http://www.iih.unam.mx/publicaciones/revistas/novohispana/fichas/0308.html, consultado el 6 de noviembre de 2008.

Marco Such, María (1999) *Estudio y análisis de los museos y colecciones museográficas de la provincia de Alicante.* Tesis de doctorado. Alicante: Facultad de Filosofía y Letras, Biblioteca virtual Miguel de Cervantes, Historia. 656p, en http://bib.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=2599&ext=pdf&portal=33, consultado el 18 de abril de 2009.

Montenegro Valenzuela, Jacinto, *Material didáctico para un adecuado aprovechamiento en las visitas a museos. Scrib*. Zaragoza: Facultad de Educación-Universidad de Zaragoza, en http://es.scribd.com/doc/28354760/Aprovechamiento-visita-a-un-museo, consultado el 16 de abril de 2009.

El patrimonio cultural. Otra herramienta didáctica

Taylor, E. B. (1975) "Primitive Culture" en, J. S. Khan, *El concepto de cultura: Textos fundamentales*. José R. Llobera (trad.) Barcelona: Anagrama.

Tugores, Francesca y Rosa Planas (2006) *Introducción al patrimonio cultural*. España: Ediciones Trea.

Van Dijk, Teun A. (1999) *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. España: Editorial Gedisa.

Ballart, Josep (1997) *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso.* Barcelona: Editorial Ariel.

Geertz, Clifford (1991) *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.

El cine, una alternativa didáctica para la enseñanza de la Historia

Arévalo, Javier y Guadalupe Hernández (coords.) (1998) *Didáctica de los medios de comunicación. Lecturas.* México: Secretaría de Educación Pública.

Camarero, Gloria (ed.) (2002) *La mirada que habla (cine e ideología).* Madrid: AKAL. Comunicación.

Coria, J. Felipe (2006) *Taller de cinefilia.* México: Paidós.

Reyes de la Maza, Luis (1973) *El cine sonoro en México.* México: UNAM.

Ferro, Marc (1980) *Cine e historia.* España: Gustavo Gili.

Pujals, Gemma & Romea Celia (coord.) (2001) *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas.* España: Horsori.

Páginas electrónicas

http://cinemexicano.mty.itesm.mx/peliculas/santa1.html, consultado en noviembre de 2010.

La didáctica en los libros de texto de Historia en la educación básica

Arias y Simarro, Concepción (2004) *¿Cómo enseñar Historia? Técnicas de apoyo para los profesores*. México: ITESO.

Aguilar Morales, Mario (2000) "La educación en México (1970-2000): de una estrategia Nacional a una estrategia regional", en *La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE núm. 16-17*. Guadalajara: Publicación semestral.

Coll, César y Martín Elena (2006) "Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares", en ponencia presentada en la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile: 11 al 13 de mayo de 2006.

Deceano Osorio, Soledad (1997) "La enseñanza de la historia y las imágenes de los libros de texto gratuitos", en *La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE núm. 9, Marzo 1997.* Guadalajara: Publicación semestral.

Figueroa Pintor, Ana María (1992) "Los libros de texto y el aprendizaje de la historia", en *La Tarea. Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE núm. 1, Marzo 1992*. Guadalajara: Publicación semestral.

García Herrera, Adriana Piedad (2000) “Libros de texto gratuito y escuela pública”, en ***La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE núm. 16-17.*** Guadalajara: Publicación semestral. (Versión abreviada de su trabajo de tesis para el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, presentado en mayo de 1996).

Latapí Sarre, Pablo. (1998) ***Un siglo de educación en México***. México: Fondo de Estudios e investigaciones Ricardo J. Zevedea, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Fondo de Cultura Económica. 2 vols.

Lerner Sigal, Victoria (1997) “Materiales didácticos y libros de texto para la enseñanza de la historia a nivel primaria”, en ***La Tarea. Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE núm. 9,*** Guadalajara: Publicación semestral.

Secretaría de Educación Pública. (1994) ***Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. 35 años de Historia***. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (1993) ***Educación básica. Primaria. Plan y programas de estudio***. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (1972) ***Plan de estudios y programas de educación Primaria***. México: Secretaría de Educación Pública.

Subsecretaría de Educación Media Superior (2008) ***Competencias genéricas que expresan el perfil del egresado de la educación media superior***. México: enero.

Vázquez, Josefina Zoraida (2000) ***Nacionalismo y educación en México***. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos (Centro de Estudios Históricos, Nueva Serie, 9).

Didáctica de la Historia para el siglo XXI
se terminó de imprimir en el mes de febrero de 2012
en Impresora litográfica Heva, S.A.
Se tiraron 100 ejemplares.
Tipografía y formación de Patricia Pérez;
edición al cuidado de Rafael Luna y Víctor Manuel Cuchí.